



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

***A inclusão de um aluno com multideficiência na escola: estudo dos comportamentos de interação entre pares***

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação**

**- Especialidade Educação Especial -**

**Ana Isabel Jorge Bernardo**

**2010**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

***A inclusão de um aluno com multideficiência na escola: estudo dos comportamentos de interação entre pares***

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação**

**- Especialidade Educação Especial –**

**Ana Isabel Jorge Bernardo**

**Sob a orientação do: Professor Doutor Francisco Vaz da Silva**

**2010**

## **ÍNDICE**

### **RESUMO**

### **INTRODUÇÃO** 1

### **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

#### 1.O modelo ecológico 4

#### 2.O conceito de inclusão 6

##### 2.1.A educação inclusiva 8

#### 3. Inclusão de alunos com multideficiência 11

#### 4. Salas com estruturas de apoio à inclusão 14

#### 5.A comunicação e a criança com multideficiência 16

#### 6.Comportamentos de interação 21

### **CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

#### 1.Definição da problemática e das questões de investigação 26

#### 2.Metodologia utilizada e sua justificação 29

#### 3.Caracterização do contexto educativo 30

#### 4.Participantes no estudo 30

#### 5.Metodologia utilizada na recolha de dados 32

#### 6.Metodologia utilizada na análise de dados 35

### **CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

#### 1.Tratamento de dados da observação sistemática 38

#### 2.Discussão dos resultados 50

### **CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO**

#### 1.Conclusão 58

#### 2.Implicação para a prática 60

#### 3.Limitações do estudo 62

#### 4.Questão para investigação no futuro 63

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** 64

### **ÍNDICE DOS ANEXOS** 68

### **ANEXOS**

## **Agradecimentos**

Esta dissertação não é só o resultado de muito trabalho, como também, de muita dedicação, e envolvimento pessoal e profissional de todos que nela participaram.

O primeiro agradecimento é dirigido ao Professor Doutor Francisco Vaz da Silva que orientou e apoiou a investigação e a realização deste trabalho. Pela sua disponibilidade, sempre que era necessário esclarecer as dúvidas, pela motivação dada quando o desânimo apareceu, o nosso muito reconhecido obrigado.

À Doutora Teresa Leite, pela ajuda dada na escolha do tema, o nosso agradecimento.

Ao colega e professor da turma do regular, António Fernandes, o nosso muito obrigado pela colaboração dada na realização das actividades.

Às minhas filhas, Sara e Catarina, pela capacidade de partilharem comigo esta caminhada única e pela compreensão que tiveram ao longo deste longo ano da realização do trabalho.

Um agradecimento muito especial às crianças que participaram nas actividades realizadas para este estudo, porque sem elas não seria possível chegar aqui.

## **Resumo**

Comunicar com uma criança multideficiente que apresente limitações acentuadas ao nível da comunicação, implica que os seus pares com desenvolvimento típico, estejam atentos aos seus movimentos corporais e expressões faciais, para poderem perceber e dar resposta a esta forma de comunicação não simbólica usada pelo seu colega com multideficiência para fazer pedidos, manifestar sentimentos e desejos.

Este estudo procurou identificar os tipos de comportamentos de interacção verificados entre os alunos com desenvolvimento típico de uma turma do regular de uma escola EB1, com um aluno multideficiente que frequenta a mesma turma do regular e paralelamente a sala da Unidade de Apoio à Multideficiência desta escola.

Na base deste trabalho desenvolveram-se actividades que foram realizadas em contexto da sala de aula do regular e da sala de apoio à multideficiência.

Através da entrevista e das observações directas de carácter etnográfico e sistemático procurou-se recolher dados para alcançar os objectivos propostos.

Os resultados mostram o empenho e o interesse por parte dos alunos com desenvolvimento típico, na inclusão do aluno com multideficiência e também uma constante preocupação que se manifestou, nas interacções que os alunos com desenvolvimento típico tinham entre si e pelos comentários que faziam. Os resultados mostram também os comportamentos de interacção observados entre os alunos com desenvolvimento típico e o aluno multideficiente demonstrativos de afecto e carinho para com o colega. Mostrou-se ainda, que as interacções comportamentais entre os alunos com desenvolvimento típico e o aluno multideficiente, são importantes porque para além de serem um meio de comunicação entre elas, também promovem o desenvolvimento de todos os alunos em ambiente natural.

## **Abstract**

Communicating with a child who presented multihandicapped marked limitations in communication, means that their peers with typical development, are attentive to their body movements and facial expressions, in order to perceive and respond to this form of symbolic communication is not used by his colleague with multiple disabilities to make requests, express feelings and desires.

This study sought to identify the types of behaviors observed interaction between children with typical development of a class of regular school EB1, multihandicapped with a student who attends the same class of regular and parallel to the room Support Unit multiple disabilities at this school .

Underlying this work is developed activities that were conducted in the context of the regular classroom and the room to support multiple disabilities. Through interviews and direct observations of ethnographic and sought to systematically collect data to reach its objectives.

The results show the commitment and interest of students with typical development, the inclusion of students with multiple disabilities and also a constant concern that was manifested in the interactions that students with typical development were between themselves and the comments they made. The results also show the behaviors of interaction observed between children with typical development and student multihandicapped demonstration of affection and tenderness towards his colleague. Was also shown that the behavioral interactions between students with typical development and student multihandicapped are important because in addition to being a means of communication between them, also promote the development of all students in the natural environment.

## **Introdução**

A combinação de acentuadas limitações apresentadas pelas crianças com multideficiência dificulta o seu desenvolvimento, a forma como o funcionam nos diversos ambientes e como o modo como aprendem. O acesso ao mundo está condicionado pelas limitações cognitivas, motoras e/ou sensorial e a capacidade de canalizar a atenção para estímulos significativos está diminuída devido à dificuldade de os seleccionar. A criança com multideficiência, tem necessidade de expressar sentimentos, partilhar, fazer pedidos, fazer escolhas e interagir com os seus pares, e em muitos casos não usam a linguagem oral o que lhe dificulta significativamente a comunicação com os outros. Amaral (2002) reforça este aspecto ao afirmar que a ausência do uso de formas de comunicação convencionais interfere no processo comunicativo e cria dificuldades adicionais no estabelecimento de interacções significativas e no processo de aprendizagem. Portanto, os parceiros que com elas interagem são desafiados a identificar as formas de comunicação que usam para comunicar, de modo a poderem responder-lhes adequadamente e assim, ser possível estabelecerem interacções comunicativas que as levem a ter um maior acesso à informação existente nos ambientes onde se encontram e a ter uma melhor qualidade de vida.

Como refere Trenholm (1999, p. 22) a comunicação *“é um processo através do qual as pessoas atribuem significados a estímulos, de modo a dar sentido ao mundo”*.

Sabemos que a comunicação humana implica interacções com pessoas e os objectos.

As crianças com multideficiência, que apresentam graves problemas ao nível da comunicação, apenas realizam tentativas de comunicação através de formas muito simples, em alguns casos imperceptíveis, que passam por vezes despercebidas, como

uma mudança na tensão muscular, um movimento dos olhos ou simplesmente um movimento de uma mão. Contudo, são estas tentativas de comunicação necessitam de resposta pois podem chegar a transformar se em formas de comunicação não-verbal intencional. Assim, as expressões afectivas, as posições corporais, os gestos de aproximação e de distância em localização espacial e, particularmente, os gestos quotidianos, podem ser a base de uma comunicação entre a criança multideficiente com os seus pares com desenvolvimento típico.

A criança multideficiente do nosso estudo foi referenciada como tal, pelos serviços educativos por apresentar graves limitações em todas as áreas do desenvolvimento e um quadro de cegueira completo. As suas dificuldades em comunicar com os outros está seriamente comprometida, por isso é muito importante que os seus pares reconheçam outras formas de comunicação e compreendam as suas intenções comunicativas.

Com este estudo pretendemos verificar quais as estratégias ao nível dos comportamentos de interacção que os alunos com desenvolvimento típico e o aluno com multideficiência, utilizam de forma a comunicarem entre si.

A estrutura do nosso trabalho é composta por quatro capítulos. O primeiro capítulo é constituído pela componente teórica e respectivos conceitos que pretendemos abordar.

O segundo capítulo, aborda a problemática de investigação, onde damos enfoque à metodologia utilizada na recolha e análise de dados, definimos a problemática e as questões de investigação; caracterizou se o contexto educativo e apresentámos os participantes no estudo.

No terceiro capítulo apresentaram se os resultados deste estudo e sua interpretação à luz do enquadramento teórico descrito no primeiro capítulo.



Finalmente no quarto capítulo apresentamos ainda as conclusões, as implicações para a prática, as limitações do estudo e algumas questões para investigação no futuro.

## **I CAPITULO**

### **ENQUADRAMENTO TEORICO**

## 1. O Modelo Ecológico

A perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, designada por modelo ecológico, descreve o desenvolvimento como um processo de interações continuadas entre os indivíduos e os seus contextos que decorre ao longo do tempo.

Queremos com isto dizer que, entre o meio e o indivíduo, se desenvolvem interações que provocam alterações mútuas: o meio transforma o indivíduo que, ao actuar no meio, também o transforma. A perspectiva ecológica privilegia a participação dos seres enquanto seres biopsicológicos, em diferentes contextos, como forma de compreensão e de explicação do desenvolvimento humano.

*“O desenvolvimento é o resultado da interacção entre o indivíduo e o seu contexto”* (Bronfenbrenn, 1979)

A posição que cada um ocupa é específica, assim como a maneira como cada um interage com as suas redes sociais e os significados que constrói. Mesmo quando os elementos do contexto se repetem, a configuração não é a mesma, cada pessoa vive no seu ambiente que partilha com os outros mas que se configura único na influência que tem para cada um. A participação e a interacção nos contextos altera não só os modos de ser e estar da pessoa em desenvolvimento, mas também possibilita a mudança nos contextos e nas relações que nele e com ele se estabelecem. Este modelo considera que a relação indivíduo-contexto é dinâmica e os resultados do desenvolvimento pessoal, dependem da forma como as características da pessoa e dos seus ambientes próximos interagem.

Diferentes características pessoais entrarão em jogo no processo em que as reacções dos contextos são interpretadas e os seus sentidos construídos. Hoje, cada tipo de deficiência é definido por condições especiais inerentes a cada indivíduo que interagem com as exigências específicas do ambiente. É assim que surge, na educação de crianças

portadoras de deficiência, o modelo ecológico que percebe a criança em interações complexas com as forças ambientais.

De acordo com o modelo ecológico, temos como definição de multideficiência *“Todos os indivíduos com deficiência mental moderada ou profunda que têm pelo menos mais uma deficiência (auditiva, visual, paralisia, etc.).”* Snel (1978) e *“... as crianças com deficiência múltipla e graves são aquelas cujas principais necessidades educacionais são o estabelecimento e o desenvolvimento de habilidades básicas nas áreas social, de auto-ajuda e comunicação, ...”* Lontag, Smith e Sailor (1977)

Partindo desta destas definições, devemos reconhecer que a interação entre os diversos alunos, com e sem deficiência, é uma forma que contribui para a normalização dos comportamentos típicos de cada um, construindo um suporte fundamental na construção da personalidade dos alunos com deficiência e por sua vez os alunos com desenvolvimento típico podem desenvolver uma maior aceitação da diferença.

Assim, as crianças com Multideficiência podem desenvolver se e fazer aprendizagens, ao interagir com os pares em ambientes naturais onde possa participar em actividades apropriadas às suas capacidades e em períodos de tempo de acordo com as suas necessidades.

É ainda de salientar que esta prática de inclusão de alunos com multideficiência em ambientes de educação com crianças com desenvolvimento típico tem benefícios para todas.

Nas palavras de Clarisse Nunes (2001) no seu livro editado pelo Ministério de Educação (ME),

*“A experiência e a interação social constituem uma base importante do desenvolvimento e da aprendizagem. As experiências reais em ambientes naturais e a*

*interacção com pessoas nesses ambientes permitem que as crianças/jovens tenham acesso a informação diversificada, a qual serve de alicerce ao desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional.” (ME, 2001, p 30)*

## **2-O conceito de Inclusão**

O conceito de «inclusão» nasceu, em 1986, e como já vimos, nos Estados Unidos da América, com a Regular Education Initiative (REI). Esta iniciativa foi já o culminar de um processo iniciado na Dinamarca nos anos 50, e que tinha por objectivo acabar com a segregação e institucionalização das crianças nas escolas especiais, tendo por base o princípio de “normalização” da educação dos alunos com NEE, ou seja, fazer a sua integração no sistema de ensino regular, acabando com os outros subsistemas da educação especial.

Este novo olhar sobre a diversidade humana desencadeou um movimento na Inglaterra e nos Estados Unidos que culminou com a assinatura da Declaração de Salamanca (1994), pela qual 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a por em pratica o principio fundamental das escolas inclusivas.

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.” (Declaração de Salamanca), 1994:1

Uma das ideias chave da escola inclusiva, é justamente que a escola deve ser para todos. Todos os alunos independentemente do seu sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão da diferença, considerando a diferença uma força e uma base de trabalho: escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitam avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social. (César, 2003:119)

Não existe uma definição oficial para “inclusão” ou “educação inclusiva” (Lipsky & Gartner 1997, citados por Martins, 2000).

Para Salend (1998, p.7), citado por Martins (2000), a inclusão constitui “um movimento de famílias, professores e membros da comunidade, com vista à criação de escolas e outras instituições sociais, baseadas na aceitação, pertença e sentido comunitário”(p.23).

Segundo Boatwright (1993), e Alpen e Ryndak (1992), citados por Correia e Cabral (1997 b) e por Martins (2000), a inclusão “significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial” (p.23).

Correia (1997), afirma que *"a inclusão é a inserção do aluno nas classes do regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades. O princípio da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção a criança como um todo, e não só a criança-aluno, e que respeite níveis de desenvolvimento essenciais - académico, sócio-emocional e pessoal de forma*

*a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial".*

Podemos concluir que a Inclusão, implica um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições possíveis de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um.

Incluir é criar oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, o que passa, entre outros aspectos, pelo reconhecimento de que os alunos devem aprender juntos, que a heterogeneidade e diversidade são um valor, que os contextos sociais de aprendizagem proporcionados, nomeadamente na sala de aula, visam antes de tudo minimizar as barreiras que sempre se colocam à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento.

## **2.1-A educação inclusiva**

O conceito de inclusão tem vindo a expandir-se abrangendo uma noção mais alargada do que a subjacente ao conceito de necessidades educativas especiais, que o fez nascer. Qualquer indivíduo pode ter necessidades educativas ou sociais, relacionadas com a sua etnia, cultura, classe social, género, família ou muitos outros factores, em qualquer altura da sua vida escolar ou pós escolar, temporárias ou permanentes, e será com os seus pares que ultrapassará essas eventuais dificuldades, prosseguindo o seu desenvolvimento, com base naquilo que as pessoas ou os grupos têm ou “adquiriram” de diferente, tendo o direito de usufruir de um ensino de acordo com as suas especificidades.

A educação inclusiva, parece ser a essência de uma filosofia educacional que implica uma conexão determinante entre instrução e educação, assim como entre interacção e mediação educativa, pela qual se poderá possibilitar o desenvolvimento

global, acadêmico, pessoal e social do aluno, de todos os alunos, inclusivamente dos alunos com NEE.

As escolas devem ter características capazes de acolherem a diversidade. Neste sentido, os contextos de natureza inclusiva tornam-se, finalmente, locais de desenvolvimento.

Para Lopes (1997) a expressão *"educação inclusiva"* reenvia à ideia segundo a qual, mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se de a escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras e aí as manter, evitando excluí-las e procurando oportunidades de aprendizagem bem sucedida para todas graças à diferenciação de estratégias que se impuser”

Crianças com determinadas características, como é o caso da criança com multideficiência, a quem o nosso trabalho se destina, tem direito à frequência da classe regular mas têm também direito, se necessário, ao usufruto, ainda que a tempo parcial, de outro espaço adequado, mais restritivo, dentro das escolas do ensino regular (como veremos mais adiante), as chamadas salas de ensino estruturado.

No que diz respeito às crianças com NEE, na verdadeira acepção do termo, esta mudança deveria ser abordada com cautela para que se não desvirtuem os apoios e o papel da Educação Especial e também para que se não caia em fundamentalismos excessivos quando se fala em inclusão de todos os alunos, com necessidades educativas especiais, nas classes regulares (Correia, 2003b).

Pensamos assim que, para que a educação inclusiva seja uma realidade, tem que haver uma mudança de mentalidades, no que respeita ao acesso e ao sucesso da educação para todos, é necessário criar condições e recursos adequados a cada situação.



Incluir crianças com multideficiência nas escolas do regular implica a definição de respostas educativas que permitam o seu progresso na escola e consequentemente o seu desenvolvimento.

As barreiras que se colocam à sua participação e à aprendizagem destas crianças são muito significativas. Segundo Amaral et al, (2004) faz com que necessitem de: apoio intensivo quer na realização das actividades diárias, quer na aprendizagem; parceiros que os aceitam como participantes activos; vivências idênticas em ambientes diferenciados; ambientes comuns onde existam oportunidades significativas para participar em múltiplas experiências diversificadas e oportunidades para interagir com pessoas e objectos significativos.

Miranda Correia (2003) afirma que *“a caminhada para que elas (escolas inclusivas) possam vir a responder às necessidades de todos os alunos continua a ser bastante árdua, uma vez que há a necessidade de se proceder a reestruturações bastante acentuadas em todos os quadrantes, desde as atitudes de todos os profissionais de educação e dos pais até à reorganização da sala de aula (e do espaço escola) em termos físicos e pedagógicos”* (Correia, 2003:9).

Só poderá existir escolas inclusivas, quando nessas escolas existirem classes do regular inclusivas.

Para construir escolas inclusivas é necessário, antes de mais, compreender e estabelecer pontes, traçados, entre os diferentes pontos de vista, crenças, valores, atitudes, pedagogias e práticas. É necessário criar condições físicas e humanas para que se incentivem as comunicações e se alterem as atitudes. Estas serão a força motriz mas não se alteram espontaneamente, nem por força da vontade, por decreto, ou por geração espontânea de uma nova mentalidade: são também fruto de uma aprendizagem, o que implica a sua experimentação.

Assim, podemos dizer que a educação inclusiva é *“a proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do espaço e do tempo pedagógico para todas as crianças, de forma a concretizar os ideais da escola pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade”* (Ferreira, 2002, cit por Rodrigues et al, 2007:24)

### **3-Inclusão de alunos com multideficiência**

Segundo Orelove e Sobsey (2000; citados por Amaral, Saramago, Gonçalves, Nunes & Duarte, 2004), consideram as crianças com multideficiência *”como sendo indivíduos com limitações acentuadas no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor ou no domínio sensorial (visão ou audição) e que requerem apoio permanente, podendo ainda necessitar de cuidados de saúde específicos”* (p.29).

Na opinião de Nunes (2001) a multideficiência *“é mais do que a mera combinação ou associação de deficiências, constituindo um grupo muito heterogéneo entre si, apesar de apresentarem características específicas/ particulares”* (p.16).

As crianças com multideficiência e com surdo cegueira congénita têm as mesmas necessidades qualitativas que todas as outras. *“A diferença revela-se no facto de as pessoas com deficiência (...) não terem capacidade para, de uma forma independente, criarem condições, situações e experiências nas suas vidas que lhes permitam responder a algumas ou a todas as suas necessidades básicas* (Nunes. 2008, p.17).

Em termos das suas características sabe-se que o acesso à informação é limitado à partida, o que as leva as crianças com multideficiência a terem dificuldades na compreensão do mundo que a rodeia, necessitando de constante estimulação, de numerosas oportunidades de interacção e de parceiros que comuniquem com elas de forma adequada em contextos reais, de modo a reforçar as suas tentativas de interacção.

É indispensável que o aluno com multideficiência esteja inserido em ambientes onde lhe seja dadas oportunidades de aprendizagem de vida real. Sabe-se ainda que este aluno, não aprende de uma forma incidental, pelo que toda a sua aprendizagem tem de ser planeada, incluindo o ensino dos aspectos mais simples e mais básicos da vida para que no futuro, possa ter uma melhor qualidade de vida.

As maiores limitações destas crianças não decorrem, na generalidade, daquilo que podem aprender, mas do que lhe é ensinado. Elas têm capacidades e dificuldades específicas.

Como diz Pereira e Vieira “*a desvantagem sofrida por cada indivíduo é pessoal e particular, por isso, a sua educação não pode ser feita sem um ensino individualizado, centrado nas necessidades de cada um*” (1996:47).

Normalmente, estas crianças não usam a linguagem oral, o que lhes dificulta significativamente a comunicação com os outros. Daí ser necessário usar outras formas de comunicação alternativa.

Também as limitações sensoriais, sobretudo as visuais e as auditivas são muito comuns na população com esta problemática.

Os indivíduos com multideficiência são aqueles que mais problemas têm colocado à proposta educativa da inclusão e por esse motivo vamos encontrar diversas opiniões.

Assim, enquanto um conjunto de autores advoga a inclusão destes alunos na sala de aula do ensino regular (Downing, 2002; Fuchs e Fuchs, 1994; Stainback e Stainback, 1999), outros questionam se as suas características específicas não necessitarão de uma intervenção tão especializada e individualizada, só possível em ambientes segregados (Martin, 1995; Murphy, 1995; Vergason e Anderegg, 1993; Zigmond e Baker, 1995) e outros, ainda defendem uma situação mista (Brown, Joergensen, Johnson, Udvarisolner, Kampschoer, 1991).

Segundo Nunes et al.<sup>16</sup> (2004) *“a multideficiência é uma condição que resulta, frequentemente, de uma etiologia congénita ou adquirida e que do ponto de vista educacional exige recursos e meios adicionais que respondam adequadamente às necessidades das crianças/jovens, promovendo aprendizagens significativas. A experiência e interacção social constituem uma base importante do desenvolvimento e da aprendizagem. As experiências reais em ambientes naturais e a interacção com pessoas nesses ambientes permitem que as crianças tenham acesso a informação diversificada, a qual serve de alicerce ao desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional”*.

A educação de alunos com multideficiência, implica um trabalho em equipa, caracterizado pela partilha e cruzamento de informações de diferentes especialidades, e pela colaboração, quer na planificação, quer na intervenção, directa ou indirecta, quer ainda na avaliação.

É por isso, ainda necessário que seja criado um currículo específico para o aluno com multideficiência e tanto os conteúdos como as estratégias, permitam que o aluno chegue o mais longe possível dentro das suas capacidades. Isto não significa que o aluno com currículo diferente, tenha que ser ensinado de forma diferente, porque isso leva a um trabalho individualizado com o aluno e não é isso que se pretende. O que é defendido é que o aluno com multideficiência partilhe experiências com os seus pares, interagindo com eles. Mas, só poderá haver interacção entre alunos do regular e os alunos com multideficiência, se houver paralelamente uma organização e gestão do espaço, recursos educativos (tecnologias de apoio) uma boa gestão do tempo lectivo e formas e critérios de avaliação com momentos próprios.

A organização da escola, isto é, como é feita a constituição da turma com alunos com multideficiência, como seleccionam os alunos, qual o número de alunos por turma

(especialmente nas turmas onde existem alunos com NEE), são aspectos que conduzem ao sucesso de todos os alunos e consequentemente a uma escola inclusiva.

Neste âmbito, a inclusão de alunos com multideficiência, só é suficiente, se for feita junto aos colegas que estão próximas deles, de modo a assegurar uma real inclusão. São as interações sociais do aluno com multideficiência com os colegas do regular que contribuem, para auxiliar no esboço de uma prática educacional inclusiva.

#### **4.Salas com estruturas de apoio a inclusão**

Verificámos anteriormente, que muitas das crianças com multideficiência apresentam limitações que dificultam a interacção natural com o ambiente, colocando em grande risco o desenvolvimento e o acesso à aprendizagem.

Diz nos Correia, (1997, p. 34), *“tais características individuais e necessidades específicas podem fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz”*

Existem unidades especializadas que foram criadas com o objectivo de dar resposta aos alunos com multideficiência.

De acordo com as normas Orientadoras das unidades especializadas em multideficiência do Ministério da Educação: *As unidades especializadas em multideficiência são um recurso pedagógico especializado dos estabelecimentos de ensino regular do ensino básico, constituindo-se como uma resposta educativa diferenciada que visa apoiar a educação dos alunos com Multideficiência, fornecendo-lhes meios e recursos diversificados. Com esta resposta espera-se que os alunos tenham acesso a informação que os ajude a realizar aprendizagens significativas e possam*

*participar em actividades desenvolvidas com os seus pares sem necessidades especiais.*  
(2005:14)

A necessidade de um apoio individualizado, por vezes difícil de concretizar no ambiente de sala de aula; a necessidade de um currículo com objectivos funcionais; ambientes estruturados e securizantes (o que nem sempre é fácil de conseguir numa sala de ensino regular); equipamentos e materiais específicos que possam de alguma forma facilitar o processo de desenvolvimento e aprendizagem destes alunos; problemas de saúde graves que muitas vezes dificultam uma participação mais activa dos alunos na vida da escola e exigem materiais adequados (ex: aspiradores de secreções, colchões, etc.); necessidade de gestão de tempos específicos em função das necessidades individuais da criança e das disponibilidades existentes. Todos estes aspectos nos mostram como é pertinente um apoio numa estrutura de apoio que funcione em paralelo com a sala do regular.

As unidades especializadas foram criadas com o objectivo de dar resposta aos alunos com multideficiência, no sentido de organizar e apoiar o processo de transição entre ciclos para a vida adulta; desenvolver actividades naturais e funcionais que promovam o desenvolvimento da autonomia pessoal e social nos diversos ambientes onde os alunos se encontram; assegurar os apoios específicos a nível das terapias e da psicologia; aplicar metodologias e estratégias de intervenção transdisciplinares adequadas às necessidades individuais de cada aluno e que possibilitem a frequência de ambientes naturais.

Parece nos deste modo imprescindíveis, que os professores tenham acesso à formação na área da multideficiência e que trabalhem em parceria com os técnicos especializados, serviços de saúde e comunidade educativa.

As salas de apoio ao aluno com multideficiência, devem responder não só às necessidades individuais dos alunos, assim como aos seus interesses e desejos. Devem estar organizadas numa perspectiva funcional, promovendo a sua autonomia na realização das actividades da vida diária, fomentando a aprendizagem de conteúdos relacionados com o conhecimento de si próprio, dos outros e do mundo e que conduzam ao estabelecimento de uma vida com qualidade.

Contudo, parece nos importante não esquecer que o trabalho realizado com o aluno multideficiente na sala de apoio à multideficiência só faz sentido, se for feito em parceria também com os restantes alunos do regular. Queremos dizer, que não devem ser espaços completamente isolados e fechados. Devem dentro do possível, realizar uma metodologia de trabalho que permita com facilidade o acesso dos alunos do regular a esta sala de apoio, assim como o acesso do aluno com multideficiência à sala do ensino regular.

## **5- A comunicação e a criança com multideficiência**

Como refere Trenholm (1999, pág. 19) a comunicação “*é um processo complexo que pode ser estudado de diferentes formas*”.

Considerando os objectivos deste estudo, a comunicação será aqui definida segundo o *National Joint Committee for the Communicative Needs of Persons with Severe Communication Disabilities* (1992), como sendo qualquer comportamento que permita uma pessoa dar ou receber de outra informações sobre as suas necessidades, os seus desejos, os seus conhecimentos ou os seus sentimentos. A comunicação pode ser intencional ou não, pode envolver sinais convencionais ou não, pode usar formas de

comunicação linguísticas ou não e pode ocorrer através da fala ou de outras formas de comunicação (pág.2).

Comunicar é um processo interactivo, desenvolvido em contexto social, requerendo um emissor que codifica ou formula a mensagem e um receptor que a descodifica. O que requer respeito, partilha e compreensão mútua ou seja compartilhar entre si diversos aspectos do processo comunicativo. Comunicar, é uma competência indispensável para o desenvolvimento de qualquer criança, bem como à percepção do mundo e à aprendizagem, sendo necessário incrementá-la da melhor forma possível para a ajudar a criança a interagir com o mundo à sua volta.

Tal como refere Bloom (1990), a comunicação é um processo complexo de troca de informações usado para influenciar o comportamento dos outros e visa a transferência de informação entre parceiros. É uma competência fundamental para estabelecer relações afectivas que permitam fazer e conservar amigos e criar relação com o mundo envolvente, esta capacidade é crucial para qualquer indivíduo, mas ainda é mais para a criança/jovem com multideficiência.

É fundamental, que a intervenção pedagógica com as crianças multidificientes seja a de promover as áreas mais relevantes, sendo a comunicação uma dessas áreas, pois ela é um instrumento de ligação entre a criança os seus pares e com o mundo, por tal razão, é necessário ajudar a criança com multideficiente a desenvolver da melhor forma possível esta área.

Como vimos anteriormente, as crianças/jovens com multideficiência apresentam necessidades educativas especiais de carácter prolongado, com dificuldades muito específicas e bastante individualizadas resultantes da combinação de acentuadas limitações em diversos domínios.



Como se depreende, as limitações e as dificuldades que apresentam condicionam o acesso à informação a estas crianças, podendo diminuir a sua motivação para explorar o ambiente que as rodeia, consequentemente, reduz as possibilidades de maturação natural e ou de apropriação. Ou seja coloca em risco o acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Muitas das crianças com multideficiência encontra-se impossibilitado de usar a fala como meio de comunicação, não compreendendo a linguagem oral, e funcionando, viradas para si própria. O mundo apresenta-se-lhes como algo de caótico, desorganizado e perigoso tornando-as incapazes de se aventurarem na sua descoberta. “As oportunidades de interacção com os outros encontram-se limitadas e a integração social fica comprometida, tornando a vida destas crianças pouco interessante e mesmo frustrante “ (Nunes. 2001,p.82).

Como a comunicação não aparece de uma forma espontânea nas crianças com multideficiência, esta é uma das competências que elas têm de aprender, que é preciso ensinar-lhes.

Segundo Amaral (2002, pág. 39), *“tudo o que a criança com multideficiência aprende tem de ser ensinado”*.

Neste sentido, é indispensável o adulto conhecer as formas de comunicação por elas utilizadas, incluindo as mais subtis (Stillman e Siegel-Causey, 1989).

As formas de comunicação mais usadas pelas crianças com multideficiência enquadram se na categoria das formas de comunicação não simbólica, como por exemplo as expressões faciais, o contacto visual, os movimentos corporais e gestos naturais entre outras, isto significa que estas crianças usam formas de comunicação não convencionais.

Autores como (Chen e Dote-Kwan,1998), indicam que as crianças com multideficiência, podem exibir dificuldades no funcionamento comunicativo, nomeadamente no estabelecimento da atenção conjunta, na interpretação das interacções comunicativas e na expansão dos tópicos, dependendo estas capacidades da combinação estabelecida entre os domínios afectados.

Por isso, o adulto deverá identificar quais são os comportamentos potencialmente comunicativos que melhor apoiam o desenvolvimento das interacções das crianças e quando conhece as formas de comunicação que a criança multideficiente usa, pode responder-lhe assertivamente. É desta forma que o adulto vai ajudá-la a desenvolver as competências comunicativas e a criar-lhe oportunidades de aprendizagem e consequentemente de desenvolvimento.

Um dos factores importantes a ter em atenção nestas crianças que não aprendem da mesma forma, é a forma como se transmite a informação e como lhe é facilitado a antecipação do que vai acontecer, pois é a antecipação a base para a criança aprender quando é que algo acontece e o que vai acontecer.

Para se apropriarem de conceitos e conhecimentos úteis sobre si e sobre o mundo que os rodeia precisam de constante estimulação, de numerosas oportunidades de interacção e de parceiros que comuniquem com elas de forma adequada em contextos reais e lhe sejam dadas oportunidades de aprendizagem centradas em experiências de vida real. Deste modo, a criança vai adquirindo conceitos e conhecimentos, úteis para o seu dia-a-dia, pelo que as actividades a realizar devem ser planeadas e preparadas com antecedência, incluindo o ensino dos aspectos mais elementares e mais básicos da vida, para que possam funcionar o mais autonomamente possível e ter uma melhor qualidade de vida.

De acordo com Nunes (2008), estas crianças precisam “de ter mais experiências significativas para manterem as competências já desenvolvidas e necessitem de vivenciar situações idênticas em diferentes contextos que facilitem a generalização das competências” (p.11). Na generalidade, as suas maiores limitações não resultam, do que pode aprender mas do que lhe é ensinado.

Ainda de acordo com a mesma autora, as barreiras que se colocam à sua participação e aprendizagem são muito significativas e faz com que necessitem de: apoio intensivo quer na realização das actividades diárias quer na aprendizagem; parceiros que os aceitem como participantes activos e sejam responsivos; vivências idênticas em ambientes diferenciados; ambientes comuns onde existam oportunidades significativas para participar em múltiplas experiências diversificadas; oportunidades para interagir com pessoas e com objectos significativos (p.12).

A intervenção ao nível da comunicação passa por traçar objectivos que permitam o alargamento de oportunidades comunicativas em que o aluno seja mais do que um executor de comportamentos potencialmente comunicativos e funcione como um verdadeiro interlocutor.

*“ O ser humano apresenta comportamentos e todos os comportamentos têm potencial comunicativo ”* (Amaral, 2002, pág. 18).

Podemos assim inferir, que ao desenvolver as capacidades comunicativas significará para a criança uma maior compreensão do que acontece à sua volta, uma maior possibilidade de expressar as suas necessidades, os seus sentimentos e os seus desejos, ter mais acesso à informação e a mais experiências reais e significativas. O desenvolvimento desta capacidade facilita, portanto, a exploração do ambiente e permite-lhe dar sentido ao mundo (Trenholm, 1999).

Diz nos Downing (1999, pág.1): “A comunicação é a chave da aprendizagem”.

## **6.Comportamentos de interacção**

Creemos que a qualidade da inclusão de um aluno com multideficiência na comunidade escolar, está relacionada com as interacções verificadas nesse meio.

É essencial pensar, antes de mais, que a criança multideficiente, como qualquer outra, necessita de sentir afecto, de se sentir bem, de atenção, de interagir com o ambiente e de se tornar mais activa nos contextos onde funciona. Para isso, necessita de desenvolver competências comunicativas e de ter oportunidades para interagir com os outros (Orelove e Sobsey, 2000), como já referimos.

Grande parte do desenvolvimento da criança dá se na escola nos comportamentos de interacção que vai estabelecendo com os seus pares.

Também já foi dito que as crianças com multideficiência são pessoas únicas, com capacidades e dificuldades específicas que interferem na forma como aprendem e como interagem com os outros.

Estas crianças têm grandes necessidades de estimulação, por isso é muito importante criar lhes numerosas oportunidades de interacção com parceiros que intencional e deliberadamente comuniquem com elas, de modo a reforçarem as tentativas de interacção que a criança multideficiente vai tentando realizar. As interacções entre os alunos do regular com alunos com multideficiência, e por conseguinte o processo da comunicação entre ambos, podem ser facilitadas, se o ambiente à sua volta for propício a uma participação mais activa. Para tal, é necessário que os professores assegurem um ambiente favorável, pois isto leva a que o aluno multideficiente sinta que é entendido e ao mesmo tempo que é aceite pelos seus pares, tendo por isso cada vez mais vontade para inter agir.

O aluno com multideficiência precisa de estabelecer interacções individuais que lhe permitam aceder à informação e integrá-la de acordo com as respectivas capacidades. O resultado destas interacções é importante para que o seu desenvolvimento aconteça.

A este respeito Orelove e Sobsey (2000) referem a necessidade de serem posicionadas de uma forma correcta, de modo a permitirem o acesso aos materiais e aos parceiros que com elas interagem. Este aspecto é essencial à aprendizagem, já que para aprenderem precisam de interagir com o ambiente físico e com as pessoas. Isto é, necessitam de estar inseridas em ambientes onde lhes sejam dadas oportunidades de aprendizagens significativas, realizadas em contextos naturais. Precisam de ter apoios, de terem acesso ao mundo que as rodeia, de perceberem o que se passa, de confiarem no outro, e isso implica mais tempo e maior disponibilidade da parte de quem com elas trabalha.

Quando a criança não interage com o ambiente e não comunica com os seus pares o seu desenvolvimento fica seriamente afectado e o acesso às oportunidades de aprendizagem fica limitado. É por isso importante salientar que os parceiros envolvidos no processo comunicativo, o local onde decorrem as actividades que permitem as interacções, assim como a actividade desenvolvida e o tempo que a interacção demora são aspectos importantes a considerar na interacção com as crianças multidificientes.

Queremos com isto dizer que, as interacções que a criança multideficiente estabelece com os seus pares, num determinado meio são a base do seu desenvolvimento.

É de salientar que, esta opinião insere-se numa perspectiva «socio-interaccionista» relativamente ao desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky “*aprende-se através de experiências significativas e das interacções com os objectos e com as pessoas*” (Lee e MacWilliam, 2002, pág. 58).

Como nos diz Amaral (ibid, págs. 9 -10) *“a partilha das formas de comunicação e a compreensão dos tópicos de comunicação, são instrumentos necessários a uma comunicação eficaz”, a qual “constitui uma poderosa ferramenta para aceder ao mundo e para estabelecer interacções”*.

Estudos realizados mostram que o processo de desenvolvimento das interacções entre os alunos portadores de deficiência com os seus colegas de classe regular dá-se de forma bastante semelhante. Não diferem quanto às estruturas, mas no ritmo e na forma de como os alunos portadores de necessidades especiais buscam e mantêm esta relação.

Vejamos então:

Assim, um dos estudos tinha como objectivo, observar e descrever a capacidade de relacionamento de uma criança com deficit cognitivo e motor, que não frequentava ensino regular, com outras duas crianças “ditas normais”. Comparou-se o desempenho motor e o comportamento interactivo das tres crianças em oito sessões de cinquenta minutos, nas quais os primeiros trinta minutos eram de actividades livres, onde as crianças brincavam com o material disponível e no restante do tempo desempenhavam testes motores nas actividades controladas.

Constatou-se, apesar da deficiência física e mental apresentada, que a criança com deficiência manteve um relacionamento dentro dos padrões de normalidade com as crianças normais e quanto aos testes motores, as dificuldades foram menores do que o esperado. Contudo, o facto de não estar numa escola de ensino regular, pode significar um não aproveitamento das suas potencialidades.

Outro trabalho procura estudar Interacções e relações sociais entre pares em classes de inclusão e tem como objectivo observar as interacções estabelecidas por alunos com necessidades especiais em duas classes de inclusão e descrever a frequência das

interacções assim como a qualidade das interacções através de seu conteúdo. Com este estudo, concluiu-se que a frequência de interacções é baixa no grupo, que existiam poucas evidências de relações na turma, já que houve apenas vinte e oito registos de reciprocidade nas interacções e seis destas entre alunos com necessidades especiais, o que pode indicar a exclusão dentro de salas inclusivas.

Também Vitorino, Magalhães e Garotti (2006) observaram as interacções entre alunos com necessidades educativas especiais com os seus colegas em uma turma do regular nos espaços sala de aula e no pátio da escola. Os resultados apontaram que estes alunos poderiam estar experimentando o isolamento escolar entre eles, pois foram registadas quarenta e oito interacções entre treze alunos da turma, enquanto nove alunos não tiveram registo de interacção. Um dos alunos com necessidades especiais manteve interacção recíproca com outro aluno incluído, o que pode reforçar essa ideia. Concluiu-se que a frequência de interacções era baixa no grupo, havia poucas evidências de relações na turma, já que houve apenas três registos de reciprocidade nas interacções e uma destas entre dois alunos com necessidades especiais, o que pode indicar a exclusão dentro de salas inclusivas.

Sendo, assim, considera-se que mudanças na educação, no sentido de buscar a inclusão desses alunos no ambiente de ensino regular, podem ser benéficas para o amadurecimento e desenvolvimento não só desses alunos, como também daqueles que não têm necessidades educativas especiais.

Devemos reconhecer que a partilha de experiências entre os diversos alunos, com e sem multideficiência, é uma forma que contribui para a normalização dos comportamentos típicos de cada um, construindo um suporte fundamental na construção da personalidade dos alunos com deficiência e os alunos ditos “normais,” podem desenvolver uma maior aceitação da diferença.

Com este estudo, pretende-se estudar as interações entre crianças com desenvolvimento típico e uma criança com multideficiência. Com os seus resultados tentar-se-á contribuir para um melhor conhecimento da realidade estudada e retirar implicações para a prática, nomeadamente, melhorar a quantidade e qualidade das interações entre pares.



## **II CAPITULO**

### **METEDEOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo, descrevemos a metodologia utilizada no presente estudo no que diz respeito à escolha dos participantes, à recolha de dados e à respectiva análise, a qual permitiu encontrar respostas para as questões de investigação.

## **1. Definição da problemática e das questões de investigação**

A inclusão é uma forma de expressão da filosofia humanística, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras, por apresentar alguma espécie de deficiência. Ela pressupõe a educação conjunta de todas as crianças e a organização de ambientes educativos que favoreçam e promovam o desenvolvimento das mesmas. Dentro desta perspectiva, a interacção entre pares de diferentes culturas, com diversas capacidades, é vista como uma vantagem por potencialmente promover a variedade de experiências de aprendizagens e favorecer o desenvolvimento.

Para os professores /adultos as características dos alunos com multideficiência colocam muitos desafios, sobretudo no que diz respeito à forma como eles comunicam. Há por parte dos adultos uma enorme preocupação de perceberem os desejos, medos, receios e gostos das crianças com multideficiência, de modo a poder ajuda las a participar o mais possível nas actividades da sala de aula para que se sintam aceites no grupo.

Os objectivos que se estabelecem para as crianças com multideficiência, não são similares aos objectivos para crianças com desenvolvimento típico. Contudo, existem áreas de desenvolvimento e condições para a promoção do desenvolvimento que são comuns, designadamente as relações afectuosas com pares e adultos.

O aluno com multideficiência, como qualquer outro, necessita de sentir afecto e atenção de interagir com o ambiente sentir se mais activo nos contextos onde funciona. Por estas razões, devem se desenvolver competências comunicativas e oportunidades para que este aluno possa interagir com os colegas com desenvolvimento típico. É de salientar que a intervenção pedagógica junto destas crianças deverá promover a área da comunicação que é um instrumento de ligação entre a criança, os que a rodeiam e o mundo.

A criança com multideficiência, tem muitas vezes dificuldade de comunicação e esta é uma área do desenvolvimento que é objecto de intervenção pela importância que assume no desenvolvimento da criança. Por isso, é muito importante promover oportunidades de interacção entre crianças com multideficiência e os outros no seu ambiente próximo, pares e adultos.

A definição da problemática e questões de investigação deste presente trabalho dizem respeito a uma criança com multideficiência, que é educada num contexto concreto. Este aluno frequenta uma escola de referência com uma sala de apoio à multideficiência. Por isso o aluno com multideficiência frequenta não só a sala de aula do regular, como também frequenta a sala da Unidade de Apoio à Multideficiência, onde se procura favorecer a sua participação em actividades com outras crianças com desenvolvimento típico no pressuposto de que esta participação constitui:

- a) Oportunidade de aprendizagem para a criança com multideficiência
- b) Oportunidade de desenvolvimento de competências comunicativas para a criança com multideficiência
- c) Oportunidade para o desenvolvimento de laços relacionais entre crianças com multideficiência e as crianças com desenvolvimento típico

- d) Oportunidade de desenvolvimento também para as crianças com desenvolvimento típico

Assim, as questões de investigação que se colocam neste estudo são:

- a) Conhecer como comunicam os alunos com desenvolvimento típico entre si na presença do aluno com multideficiência
- b) Estudar e comparar os comportamentos de interacção dos alunos com desenvolvimento típico entre si e os comportamentos de interacção dos alunos com desenvolvimento típico com o aluno com multideficiência e vice-versa
- c) Identificar os comportamentos de interacção dos alunos com desenvolvimento típico e do aluno com multideficiência em função dos contextos sala de aula e sala Unidade de Apoio à Multideficiência
- d) Saber se os comportamentos de interacção verificados entre alunos com desenvolvimento típico e o aluno com multideficiência variam com as actividades propostas

Os resultados deste estudo poderão contribuir para:

- a) O conhecimento dos comportamentos de interacção adaptados por pares com desenvolvimento típico relativamente ao aluno com multideficiência
- b) O conhecimento de condições que favorecem iniciativas e reciprocidade nas interacções por parte do aluno com multideficiência
- c) A melhor adequação de estratégias de ensino para este aluno com multideficiência em particular

## **2. Metodologia utilizada e sua justificação**

Com o objectivo de estudar as interacções entre o aluno com multideficiência e os alunos com desenvolvimento típico da turma do regular foi adaptada uma metodologia Quasi- Experimental em que um conjunto de actividades (tintas, massas, desenho e história) fora implementado nos dois contextos, sala do regular e sala da Unidade de Apoio à Multideficiência.

Os métodos e as técnicas utilizadas na recolha de dados neste trabalho permitiram uma abordagem mista, onde se procurou conciliar as metodologias qualitativa e quantitativa de uma forma complementar.

Assim, para o estudo das interacções entre crianças com desenvolvimento típico e a criança com multideficiência procurámos em primeiro lugar caracterizar o contexto educativo. Com este objectivo adaptaram-se abordagens qualitativas por fornecerem abordagem holística dos fenómenos estudados.

Os resultados assim obtidos, numa primeira fase do estudo levaram à:

- a) Selecção das actividades em que se verificaram interacções mais significativas entre os alunos com desenvolvimento típico e o aluno com multideficiência
- b) Categorização dos comportamentos de interacção

Numa segunda fase, e numa abordagem quantitativa foram usadas as categorias de comportamentos de interacção para uma observação mais sistemática dos comportamentos de interacção entre as crianças com desenvolvimento típico e a criança com multideficiência.

### **3.Caracterização do contexto educativo**

O estudo foi realizado numa escola EB1, nos arredores de Lisboa, onde existem vinte turmas de ensino regular e uma sala de Apoio à Multideficiência. As sessões de observação que realizamos no nosso trabalho foram desenvolvidas numa turma heterogénea de 2º e 3º anos do ensino regular e na Unidade de Apoio à Multideficiência.

A sala da Unidade de Apoio à Multideficiência foi designada por sala da UAAM ao longo do nosso estudo.

### **4.Participantes no estudo**

O facto de a investigadora ser docente na referida escola, encontrando-se a exercer funções de professora de Educação Especial da Sala da UAAM, facilitou bastante o conhecimento do funcionamento da turma do regular assim como dos alunos participantes do estudo, daí que as deslocações e a marcação dos horários das observações tenham sempre decorrido com facilidade.

Para a realização deste estudo, foram escolhidos os alunos de uma turma do ensino regular na qual está integrado um aluno com multideficiência. É de salientar que a designação de “aluno com multideficiência”, foi substituída por “aluno MD”, e a designação de “alunos com desenvolvimento típico” foi substituída por “alunos DT”, ao longo do estudo.

A escolha dos sujeitos, constitui uma amostra de conveniência definida com base no critério de todos os alunos pertencerem à mesma turma da qual fazia parte um aluno com MD que apresentava graves problemas de comunicação, que não utilizava a

linguagem oral e que também apresentava a combinação de acentuadas limitações nos domínios cognitivo, sensorial (cegueira) e motor.

As informações sobre o aluno MD foram recolhidas através da ficha de caracterização da Criança/Jovem com multideficiência ou surdo cegueira. Foram ainda utilizados, alguns relatórios pedagógicos e o Programa Educativo Individual (PEI) que continha dados úteis para uma melhor compreensão do caso. Este aluno tinha 9 anos de idade, estava matriculado no 3º ano e frequentava esta turma desde o início do ano lectivo, estando paralelamente a frequentar a sala da UAAM.

Em relação aos restantes alunos da turma do regular, houve a preocupação de se seleccionar uma turma que não integrasse mais nenhum caso de aluno com Necessidades Educativas Especiais, a não ser, este aluno MD. É, como já referimos, uma turma de 2º/3º ano com vinte e três alunos em que treze alunos frequentam o 2º ano e dez alunos frequentam o 3º ano. O nível etário médio é de 8,61 anos. Nesta turma, grande parte dos alunos apresentam grandes capacidades de aprendizagem. Inicialmente, o comportamento da turma poder se ía caracterizar por alguma imaturidade, elevado grau de distração e falta de regras de sala de aula. Com o decorrer do ano lectivo, esta turma tem desenvolvido capacidade de agir e ter atitudes que demonstram muita humanidade, carinho e entre ajuda entre eles. Têm evoluído de forma positiva. Quase todos os alunos da turma já conheciam o colega MD de outros anos anteriores, embora nunca tivessem participado em actividades com ele.

O professor desta turma do regular, ao longo da sua carreira de nove anos como professor, só trabalhou com alunos com MD durante um ano lectivo e não tinha qualquer especialidade nesta área.

Depois termos apresentado o design do nosso estudo e a metodologia adoptada, o professor do regular mostrou-se sempre interessado e colaborante quando as observações das actividades eram realizadas na sua sala de aula.

## **5. Metodologia utilizada na recolha de dados**

Como forma de responder às questões de investigação apresentadas neste estudo, dividimos o nosso trabalho em três fases.

Numa primeira fase, recorreremos à utilização de uma entrevista realizada ao professor da turma do regular (guião em anexo).

Este procedimento permitiu recolher informação em relação à caracterização do entrevistado, a sua experiência com crianças com MD e da turma do regular. Permitiu ainda caracterizar a turma em relação aos aspectos relacionais dos alunos e também saber que tipos de interacções os alunos da sala do regular apresentam quando estão junto dos alunos da sala da UAAM.

Os dados da entrevista permitiram definir objectivos da observação participativa de carácter etnográfico que constituíram a segunda fase do nosso trabalho. Assim foram desenvolvidas actividades na sala do regular e na sala da UAAM em que foram descritas as interacções entre os alunos DT e o aluno MD.

Os nossos objectivos nesta segunda fase foram:

- a) Identificar os comportamentos de interacção entre os alunos DT
- b) Identificar os comportamentos de interacção entre os alunos DT e o aluno MD
- c) Identificar os comportamentos de interacção do aluno MD em interacção com os alunos DT



Nesta fase do trabalho procurou-se descrever os procedimentos a ter na realização das observações de carácter etnográfico, isto é, o que se iria observar, onde, quem, quando é que as observações se iriam realizar, como e durante quanto tempo.

Estas observações decorreram ao longo de Janeiro e Fevereiro de 2010 num total de quatro semanas, tendo sido realizadas em sessões de quarenta e cinco minutos cada, duas vezes por semana.

Os objectivos destas sessões de observação eram:

- a) Registrar os dados de observação em função dos intervenientes e direcção das interacções, alunos DT/Alunos DT; alunos DT/aluno MD; aluno MD/alunos DT
- b) Descrição dos comportamentos de interacção
- c) Classificar os comportamentos de interacção em função do modo (ex: falar, tocar, olhar) e da intenção (ex: para pedir, para perguntar, para expressar contentamento)

Ainda, nesta fase do estudo, em que foi realizada a observação de carácter etnográfico, no contexto de sala de aula foram considerados todos os alunos da classe. A observação enfocou nos comportamentos de interacção dos alunos que interagiam com o aluno MD, não tendo sido seleccionado qualquer grupo de alunos da turma do regular. Quando a actividade era desenvolvida na sala da UAAM, os alunos DT deslocavam-se até esta em grupos variáveis de cinco alunos. Foram desta forma realizadas oito sessões de observação, sendo quatro sessões na sala do regular e quatro sessões na sala da UAAM. As actividades desenvolvidas foram de tintas, massas, desenho e história.

Com os resultados obtidos na observação de carácter etnográfico, procedemos à construção de uma grelha de observação sistemática (exemplo da grelha em anexo).

Numa terceira fase de observação sistemática, que foi realizada a partir dos comportamentos de interacção dos alunos DT e do aluno MD. Durante o mês de Março foram realizadas oito sessões de observação com duração de trinta minutos cada, em que quatro sessões foram realizadas na sala do regular e outras quatro na sala da UAAM.

Nesta fase só participaram em cada sessão de observação o aluno MD e cinco alunos DT, escolhidos aleatoriamente.

Durante estas oito sessões realizaram-se actividades de tintas, massas, desenho e história. Na sala do regular foram desenvolvidas as quatro actividades, uma em cada semana e na sala da UAAM passou-se o mesmo, o que significa que em cada semana se realizou a mesma actividade.

Assim:

<b>Nº sessão</b>	<b>Local</b>	<b>Actividade</b>	<b>Participantes</b>
1ª sessão	Sala da UAAM	Actividade de tinta	5 alunos DT 1 aluno MD
2ª sessão	Sala do Regular	Actividade de tinta	5 alunos DT 1 aluno MD
3ª sessão	Sala da UAAM	Actividade de massa	5 alunos DT 1 aluno MD
4ª sessão	Sala do Regular	Actividade de massa	5 alunos DT 1 aluno MD
5ª sessão	Sala da UAAM	Actividade “ouvir história”	5 alunos DT 1 aluno MD
6ª sessão	Sala do Regular	Actividade “ouvir história”	5 alunos DT 1 aluno MD
7ª sessão	Sala da UAAM	Actividade de desenho	5 alunos do regular 1 aluno MD
8ª sessão	Sala do Regular	Actividade de desenho	5 alunos do regular 1 aluno MD

Cada observação foi organizada segundo critérios de amostra de tempo, sendo considerados dez momentos de registo distribuídos ao longo de períodos de observação de trinta minutos. (grelhas em anexo)

As actividades de tintas, massas, desenho e história foram seleccionadas para este estudo pelas crianças DT, tendo lhes sido pedido antes do início do estudo que seleccionassem quatro actividades para realizarem com o colega MD, não tendo havido limitações na escolha das actividades por parte do adulto.

A actividade de tintas, consistia em pintura no papel com o pincel, os dedos, ou bocadinhos de esponja. Cada criança escolhia o material a seu gosto.

Na actividade de massas, esta era feita de farinha e água antes de a actividade começar, só que nesta actividade havia a preocupação de se juntar uma vez sal e outra vez açúcar para que o cheiro fosse diferente.

Na actividade de desenho, havia à disposição dos alunos diferentes tamanhos de papéis e de lápis de cor.

A actividade de história, consistia na leitura de um livro de histórias por um adulto. Este livro de histórias, era um livro sensorial, com cheiro e diferentes texturas. Depois dos alunos ouvirem a história o livro circulava de mão em mão de cada criança, de modo a que os alunos o pudessem cheirar e tocar.

## **6.Metedeologia utilizada na análise de dados**

A entrevista realizada ao professor do regular foi tratada através de um procedimento de análise de conteúdo.

As observações de carácter etnográfico e a observação sistemática também foram tratadas através de um processo de análise de conteúdo.

Os dados obtidos a partir da entrevista, serviram para organizar a observação de carácter etnográfico. Com os dados obtidos na observação de carácter etnográfico fomos definir tipos de comportamentos de interacção, os quais serviram de apoio á observação sistemática. Para esta última fase do trabalho foi construída uma grelha (em anexo) onde

estavam inscritos os comportamentos de interacção dos Alunos DT entre si, os comportamentos de interacção dos alunos DT com o aluno MD e os comportamentos de interacção do aluno MD com os alunos DT.

Com a observação sistemática, que como já referimos foi realizada durante 4 semanas em contentos de sala do regular e sala da UAAM, onde se desenvolveram actividades de tintas, massas, desenho e história, obtivemos frequências de comportamentos de interacção, as quais fomos comparar e tirar as referidas conclusões.

### **III CAPÍTULO**

#### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo apresenta os resultados do estudo realizado e procura discutirlos à luz dos objectivos do estudo e do enquadramento teórico apresentado no primeiro capítulo.

Numa primeira fase começamos por indicar os resultados que retirámos da primeira parte do nosso estudo, ou seja, das actividades observadas na sala do regular e na sala da UAAM, às quais se fez uma análise qualitativa de conteúdo. A descrição dos comportamentos de interacção que dela obtivemos, serviu de base à construção de uma grelha de observação sistemática que foi usada na segunda parte do nosso estudo (ver capítulo das metodologias).

Estas observações, não apresentaram diferenças nos modos ou qualidade dos comportamentos de interacção

Assim temos que, os alunos DT comunicam entre si e com o aluno MD. Quando comunicam entre si na presença do aluno MD, este não participa nestas conversas. Isto porque, quando os alunos DT comunicam entre si fazem-no para “falar” e um dos temas que abordam está relacionado com o aluno MD.

Os alunos DT quando comunicam com o aluno MD utilizam a “fala” e usam ainda outras formas de interacção como por exemplo o “tocar” e o “olhar”.

O aluno MD não “fala” para comunicar com os alunos DT, por isso utiliza outras formas de interacção não-verbais de comunicação, sobretudo a expressão facial e os movimentos corporais que como vimos no I capítulo, é uma forma de comunicação não simbólica.

Com estes dados, passámos ao tratamento de dados da observação sistemática.

## 1.Tratamento de dados da observação sistemática

**Quadro nº1 - Frequência de comportamentos de interacção:**

	<b>alunos DT/ alunos DT</b>	<b>alunos DT/ aluno MD</b>	<b>aluno MD/ alunos DT</b>
<b>Total</b>	142	211	154
<b>Máximo</b>	34	60	59
<b>Mínimo</b>	17	8	6

Neste quadro o total corresponde ao número de comportamentos de interacção verificados nas oito sessões de observação.

Primeiramente, apresentamos uma análise quantitativa, onde numa análise global podemos verificar a descrição e frequência dos comportamentos de interacção verificados em oito sessões, em que quatro foram realizadas na sala do regular e as outras quatro foram realizadas na sala da UAAM. Cada observação foi organizada segundo critérios de amostra de tempo, sendo considerados dez momentos de registo, distribuídos ao longo de períodos de observação de trinta minutos (como se referiu no capítulo II).

Os valores de máximo e mínimo correspondem à frequência de comportamentos de interacção verificados numa só observação, isto é: o valor máximo corresponde à sessão onde se observaram mais comportamentos de interacção e o valor mínimo corresponde à sessão onde se verificaram menos comportamentos de interacção.

Relativamente aos valores de frequência de comportamentos de interacção, no conjunto das oito sessões, foi entre os alunos DT com o aluno MD onde se verificou o total de interacções mais elevado, comparativamente com as outras duas categorias

consideradas. Assim, verificamos que a frequência de comportamentos de interacção do aluno MD dirigido aos seus pares é menor.

É ainda de salientar que em relação aos valores máximos de interacções observados entre os alunos DT e o aluno MD e vice-versa, são muito semelhantes. O mesmo acontece em relação aos valores mínimos. Uma vez que estes valores correspondem a uma única sessão, a semelhança entre estes valores significa que houve sessões em que as frequências dos comportamentos de interacção de alunos DT e do aluno MD foram semelhantes.

Como mostram os resultados qualitativos, há diferença na natureza de comportamentos de interacção.

Com base nos resultados da observação etnográfica, referidos anteriormente os comportamentos de interacção foram classificados em diferentes tipos. Seguidamente são apresentados os resultados relativos às frequências com que esses tipos de comportamentos de interacção foram observados, ao longo das oito sessões.



**Quadro nº 2 – Frequência dos tipos de comportamentos de interacção**

<b>Comportamentos de interacção</b>					
<b>alunos DT/ alunos DT</b>	<b>Freq.</b>	<b>Alunos DT/ aluno MD</b>	<b>Freq.</b>	<b>aluno MD/ alunos DT</b>	<b>Freq</b>
falam p/ fazer pedidos	23	Olhar	60	expressão positiva	59
Falam p/ chamar a atenção	21	tocar p/ chamar a atenção	27	expressão negativa	6
falam p/ pedir ajuda	20	tocar p/ manipular o membro	23	Cheiro	11
falam p/ fazer comentários	27	tocar p/ cumprimentar ou despedir	8	baloíça o corpo	20
falam p/ dar uma ordem	17	tocar p/ demonstrar afecto	28	baloíça o corpo e fica irrequieto	15
falam entre si do colega MD	34	falar p/ dar instruções	25	vira a cara em direcção ao interlocutor p/ responder	21
		falar p/ fazer uma pergunta	19	vira a cara em direcção ao interlocutor p/ chamar a atenção	22
		falar p/ chamar a atenção	21		

Ao longo das oito sessões de observação verificámos que os comportamentos de interacção mais frequentes são:

Nas interacções entre os alunos DT, verificamos que o tipo de comportamentos mais frequente é comentários sobre o colega MD (n= 34) e comentários sobre o que está a acontecer (n= 27).

Nas interacções dos alunos DT com o aluno com MD verificamos que o tipo de comportamento de interacção mais frequentemente observado foi “olhar” (n= 60). Os alunos DT olham para o que está a acontecer ao aluno com MD e para o que ele está a fazer. Outros comportamentos de interacção, embora menos frequentes, são o “tocar”, para demonstrar afecto (n= 28) ou chamar a atenção (n= 27), e “falar” para dar instruções (n= 25) ou para chamar a atenção (n= 21). Assim, os modos de interacção activa mais frequentemente observados são “tocar” e “falar”.

Por outro lado, os comportamentos de interacção mais frequentes do aluno com MD foram “expressões positivas” (geralmente expressões faciais) (n= 59) e “virar a cara na direcção dos interlocutores”, quer para chamar a atenção (n=25), quer em resposta a uma iniciativa de interacção (n= 21)

Seguidamente, iremos apresentar os resultados da observação de comportamentos de interacção em função do tipo de actividades e contexto em que foram implementadas.

**Quadro nº3- Análise comparativa da frequência dos comportamentos de interacção observados em função do contexto e tipo de actividades**

Actividades	Comportamentos de interacção na sala do regular			Comportamentos de interacção na sala da UAAM			Total
	alunos DT/ alunos DT	alunos DT / Aluno MD	aluno MD/ alunos DT	alunos DT/ alunos DT	alunos DT / Aluno MD	aluno MD/ alunos DT	
<b>Tintas</b>	18	28	24	13	27	12	122
<b>Massas</b>	15	14	20	12	23	12	96
<b>Desenho</b>	20	24	19	23	34	23	143
<b>História</b>	19	31	20	22	30	23	145
<b>Total</b>	72	97	83	70	114	70	

Este quadro resulta do registo das oito sessões de observação sistemática realizadas: quatro na sala do regular e quatro na sala da UAAM.

Os alunos foram observados quando envolvidos nas seguintes actividades: tintas, massa, desenho e conto.

Na actividade de tintas, há um número próximo de frequência de comportamentos de interacção entre os alunos DT e o aluno MD em ambos os contextos. Nesta mesma actividade e na sala da UAAM, verifica-se um desequilíbrio na frequência de interacção entre o aluno MD e os alunos DT.

O nosso objectivo é comparar as frequências em que se observaram comportamentos de interacção entre os alunos em função das actividades e dos contextos, no pressuposto de que um maior número de comportamentos de interacção observados indica mais trocas e maior envolvimento dos participantes nas interacções, consequentemente situações desenvolvimentalmente mais estimulantes.

De forma global podemos ver que os alunos DT mostram comportamentos de interacção mais frequentes (entre eles e com o aluno MD) do que o aluno com MD. Este era um resultado esperado na medida em que:

- a) foram observados mais do que um aluno DT e só um aluno MD;
- b) o aluno MD tem dificuldades de comunicação.

Verificamos que nas interacções entre os alunos DT e o aluno MD, se observaram mais comportamentos de interacção dos primeiros, indicando que as trocas são principalmente mantidas pelos alunos DT. Comparando os resultados globais obtidos, encontramos frequências mais elevadas de comportamentos de interacção dos alunos do regular dirigidos ao aluno MD no contexto da sala regular do que no contexto da sala UAM. Verificando-se o inverso para o aluno MD; foram observados mais comportamento de interacção na sala regular do que na sala UAM.

Relativamente a actividades designadas por “tintas” verificamos uma frequência semelhante de comportamentos de interacção dos alunos DT para o aluno MD, mas uma diferença importante dos comportamentos de interacção do aluno MD dirigidos aos alunos DT, sendo essa frequência maior na sala regular. Esta diferença indica que o aluno MD parece estar menos envolvido na interacção com pares na sala UAM durante actividades deste tipo.

Nas actividades de “massas”, existe uma diferença significativa nos comportamentos de interacção do aluno MD com os alunos DT em função dos contextos. O mesmo se passa para os comportamentos de interacção dos alunos DT com o aluno MD. Estes valores de frequência, indicam nos que os alunos DT têm mais intenções comunicativas com o aluno MD na sala da UAAM. Pelo contrário, o aluno MD apresenta uma maior frequência de comportamentos de interacção com os seus pares na sala do regular.

Na actividade de “desenho”, existe uma diferença significativa nos comportamentos de interacção entre os alunos DT com o aluno MD em função dos contextos, sendo superior na sala da UAAM, o que indica que é nesse contexto que os alunos DT interagem mais com o colega MD. Os resultados indicam ainda que em ambos os contextos existem mais intenções comunicativas por parte dos alunos DT com o aluno MD. Nesta actividade não se verificam diferenças importantes nos comportamentos de interacção dos alunos DT entre si em função do contexto.

Na actividade de conto não existem diferenças na frequência de comportamentos de interacção em função dos contextos.

Em relação ao ambiente, na sala UAAM, pode verificar-se a existência de um maior número de comportamentos de interacção entre os alunos DT com o aluno MD, com uma maior evidência para as actividades de massas e desenho. Na sala do regular, pode verificar-se o inverso, já que se nota um maior número de comportamentos de interacção entre o aluno MD com os alunos DT, destacando-se as actividades de tintas e massas.

Independentemente do contexto, a actividade de conto foi a que obteve um maior número total de frequência de comportamentos de interacção, quer seja, nos comportamentos de interacção dos alunos DT com aluno MD, como em relação ao aluno MD com os alunos DT.

De seguida iremos apresentar as frequências relativas a tipos de comportamentos durante a actividade de “tintas” em função dos contextos

**Quadro nº 4- Frequência dos tipos de comportamento de interacção na actividade de tintas em função dos contextos**

Itens	Sala do regular	Sala da UAAM
<b>Alunos DT/ Alunos DT</b>		
falam para fazer pedidos	2	3
falam para chamar a atenção	3	2
falam para pedir ajuda	2	2
falam para fazer comentários	6	2
falam para dar uma ordem	2	1
falam entre si do colega MD	3	3
<b>Alunos DT/ Aluno MD</b>		
olhar	5	10
tocar para chamar a atenção	7	2
tocar para manipular o membro	3	2
tocar para cumprimentar ou despedir	1	1
tocar para demonstrar afecto	3	3
falar para dar instruções	3	4
falar para fazer uma pergunta	3	2
falar para chamar a atenção	3	3
<b>Aluno MD/ Alunos DT</b>		
expressão positiva	10	4
expressão negativa	0	0
cheiro	2	1
baloiça o corpo	2	2
baloiça o corpo e fica irrequieto	2	1
vira a cara em direcção ao interlocutor para responder	3	2
vira a cara em direcção ao interlocutor para chamar a atenção	5	3

Relativamente à actividade “tintas” verificamos que, apesar do frequência dos comportamentos de interacção dos alunos DT ser semelhante nos dois contextos, na sala regular estes alunos usam mais comportamentos activos (falar, tocar) nas suas interacções com o aluno com MD. Pelo contrário, na sala da UAM, os alunos DT apresentam frequentemente comportamentos “olhar”.

Pelo seu lado, na sala da regular, o aluno com MD mostrou mais frequentemente expressões positivas, virar a cara, bem como outros sinais corporais (balançar o corpo), comparativamente com o observado na sala UAM.

**Quadro nº 5- Frequência dos tipos de comportamento de interacção na actividade de massas em função dos contextos**

Itens	Sala do regular	Sala da UAAM
<b>Alunos DT/ Alunos DT</b>		
falam para fazer pedidos	2	2
falam para chamar a atenção	2	2
falam para pedir ajuda	2	3
falam para fazer comentários	3	2
falam para dar uma ordem	1	2
falam entre si do colega MD	5	1
<b>Alunos DT/Aluno MD</b>		
olhar	3	5
tocar para chamar a atenção	2	4
tocar para manipular o membro	2	3
tocar para cumprimentar ou despedir	1	1
tocar para demonstrar afecto	2	2
falar para dar instruções	2	3
falar para fazer uma pergunta	2	2
falar para chamar a atenção	0	3
<b>Aluno MD/ Alunos DT</b>		
expressão positiva	7	4
expressão negativa	0	0
cheiro	2	2
baloiça o corpo	3	2
baloiça o corpo e fica irrequieto	2	1
vira a cara em direcção ao interlocutor para responder	3	2
vira a cara em direcção ao interlocutor para chamar a atenção	3	1

Na actividade de massas, verificamos que a frequência dos comportamentos de interacção dos alunos DT é semelhante nos dois contextos. Contudo, estes alunos usam a “fala” com mais frequência na sala do regular, para falarem do aluno MD. Também nas interacções dos alunos DT com o aluno MD se verifica uma maior frequência no comportamento de interacção “falar para chamar a atenção” na sala da UAAM. O aluno MD, na sala do regular apresenta uma “expressão positiva” na interacção com os alunos DT.

**.Quadro nº 6- Frequência dos tipos de comportamentos de interacção na actividade de história em função dos contextos**

<b>Itens</b>	<b>Sala do regular</b>	<b>Sala da UAAM</b>
<b>Alunos DT/Alunos DT</b>		
falam para fazer pedidos	4	2
falam para chamar a atenção	2	3
falam para pedir ajuda	3	2
falam para fazer comentários	3	4
falam para dar uma ordem	3	5
falam entre si do colega MD	4	6
<b>Alunos DT/Aluno MD</b>		
olhar	10	7
tocar para chamar a atenção	3	5
tocar para manipular o membro	3	5
tocar para cumprimentar ou despedir	1	1
tocar para demonstrar afecto	5	3
falar para dar instruções	3	4
falar para fazer uma pergunta	3	2
falar para chamar a atenção	3	3
<b>Aluno MD/Alunos DT</b>		
expressão positiva	7	8
expressão negativa	3	2
cheiro	0	2
baloiça o corpo	4	2
baloiça o corpo e fica irrequieto	3	2
vira a cara em direcção ao interlocutor para responder	2	4
vira a cara em direcção ao interlocutor para chamar a atenção	1	3

Na actividade de história, os alunos DT utilizam com frequência o “olhar” nas interacções com o aluno MD, na sala do regular. Neste contexto, verifica-se ainda que, os alunos DT utilizam o “toque para demonstrarem afecto” como comportamento activo.

Por sua vez, o aluno MD também nesta actividade mostra mais frequentemente “expressões positivas” para os alunos DT em ambos os contextos.



**Quadro nº 7- Frequência dos tipos de comportamentos de interacção na actividade de desenho em função dos contextos**

<b>Itens</b>	<b>Sala do regular</b>	<b>Sala da UAAM</b>
<b>Alunos DT/Alunos DT</b>		
falam para fazer pedidos	4	4
falam para chamar a atenção	3	4
falam para pedir ajuda	3	3
falam para fazer comentários	3	4
falam para dar uma ordem	1	2
falam entre si do colega MD	6	6
<b>Alunos DT/Aluno MD</b>		
olhar	10	10
tocar para chamar a atenção	0	4
tocar para manipular o membro	3	2
tocar para cumprimentar ou despedir	1	1
tocar para demonstrar afecto	5	5
falar para dar instruções	2	4
falar para fazer uma pergunta	1	4
falar para chamar a atenção	2	4
<b>Aluno MD/ Alunos DT</b>		
expressão positiva	9	10
expressão negativa	1	0
cheiro	1	1
baloíça o corpo	3	2
baloíça o corpo e fica irrequieto	1	3
vira a cara em direcção ao interlocutor para responder	2	3
vira a cara em direcção ao interlocutor para chamar a atenção	2	4

Na actividade de desenho, verifica-se que os alunos DT apresentam entre si uma semelhante frequência nos comportamentos de interacção em ambos os contextos. Os comportamentos de interacção que os alunos DT estabelecem com o colega MD, tanto em sala de aula como na sala da UAAM, mostram que é o “olhar” e o “tocar para demonstrar afecto” que se manifestam como forma de comportamentos activos.

Por seu lado, o aluno MD apresenta em ambos os contextos, a “expressão positiva” nas interacções com os seus pares e também apresenta sinais corporais, quando baloiça o corpo e quando vira a cara em direcção do interlocutor.

### Quadro nº 8- Outra forma de análise dos resultados

Itens	Actividade de tintas	Actividade de massas	Actividade de história	Actividade de desenho
<b>Alunos DT/Alunos DT</b>				
falam para fazer pedidos	5	4	6	8
falam para chamar a atenção	5	4	5	7
falam para pedir ajuda	4	5	4	6
falam para fazer comentários	8	5	7	7
falam para dar uma ordem	3	3	8	3
falam entre si do colega MD	6	6	10	12
<b>Alunos DT/Aluno MD</b>				
olhar	15	8	17	20
tocar para chamar a atenção	9	6	8	4
tocar para manipular o membro	5	5	8	5
tocar para cumprimentar ou despedir	2	2	2	2
tocar para demonstrar afecto	6	4	8	10
falar para dar instruções	7	5	7	6
falar para fazer uma pergunta	5	4	5	5
falar para chamar a atenção	6	3	6	6
<b>Aluno MD/Alunos DT</b>				
expressão Positiva	14	7	15	19
expressão negativa	0	0	5	1
cheiro	3	4	2	2
baloiça o corpo	4	5	6	5
baloiça o corpo e fica irrequieto	3	3	5	4
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ responder	5	5	6	5
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ chamar a atenção	8	4	4	6

A leitura deste quadro, permite nos verificar que nas interacções entre os alunos DT, o comportamento de interacção “falam entre si do colega MD” é considerável nas actividades de história e desenho. Quando os alunos DT interagem com o aluno MD, o comportamento “olhar” é o que mais se destaca nas actividades de tintas, conto e desenho. No entanto parece nos importante salientar que “o tocar para demonstrar

afecto” também é um comportamento potencialmente comunicativo na actividade de desenho.

Nas interacções do aluno MD com os alunos DT o comportamento de interacção “expressão positiva” é frequentemente utilizado nas actividades de tintas, história e desenho.

## **2.Discussão dos resultados**

Perante os resultados obtidos e focando nos na primeira questão de investigação do nosso estudo, verificámos que os alunos DT, em presença do aluno MD utilizaram essencialmente a linguagem oral como comportamento de interacção para comunicarem entre si. Os dados extraídos indicam ainda que a maior frequência do comportamento de interacção “fala” é verificado quando os alunos DT “falam entre si do colega MD”, o que nos levou a perceber que a presença do aluno MD não passa despercebida e ao mesmo tempo, ficámos ainda a perceber o ambiente de inclusão vivido pelo aluno MD.

Da análise dos dados, verificámos ainda que os alunos DT falam entre si para “fazer comentários”, “ fazer pedidos” para “chamar a atenção”, para “pedir ajuda” e para “dar uma ordem”. Com estes dados inferimos que, existe um ambiente que é favorável aos alunos DT, o que promove o seu desenvolvimento cognitivo e social e consequentemente também promove o desenvolvimento global do aluno MD.

Estes resultados também mostram que os alunos DT têm consciência das dificuldades do colega MD e por isso, discutem entre si formas mais eficazes de o ajudar, preocupando se com a sua participação nas actividades, mostrando ao mesmo tempo grande disponibilidade para o colega MD.

Relembramos, recorrendo à nossa teoria, que o que se pretende com a inclusão é o favorecimento dos alunos com Multideficiência com modelos adequados para uma melhor participação na vida activa. Daí que consideramos necessário, que os professores saibam utilizar os recursos e, neste caso, temos como recurso os DT que são sem dúvida, um suporte fundamental deste aluno MD.

Regressando aos dados da observação e tendo como base a nossa segunda questão de investigação, os valores mais elevados da frequência de comportamentos de interacção, verificam se nas interacções entre os alunos DT com o aluno MD.

Destes comportamentos, é o “olhar” que se destaca, por ser a interacção mais verificada na relação dos alunos DT com o aluno MD, isto é, os alunos DT foram frequentemente observados a olhar para o aluno com MD e para o que ele estava a fazer.

A frequência verificada no “olhar” é indicadora não só de uma preocupação com o bem-estar do aluno MD como também do seu envolvimento nas actividades. Os alunos DT estão constantemente a assegurar-se de que o seu colega MD está a participar, o que está a fazer, o que tem e o que precisa, demonstrando assim, uma grande disponibilidade para interagir com ele. O aluno MD fica no centro das atenções dos alunos DT, o que mostra a sensibilidade que estes alunos possuem para favorecer a inclusão do aluno MD.

É de salientar que ao longo de todo o estudo foi o “olhar”, o comportamento de interacção que apresentou o valor da frequência mais elevado.

Parece nos importante referir que se por um lado os alunos DT quando comunicam entre si, utilizam, como vimos a linguagem oral, quando comunicam com o aluno MD, utilizam menos a linguagem oral, passando neste caso a utilizar com mais frequência o contacto visual (olhar) e o contacto físico (tocar) que pode ter diferentes intenções

comunicativas (significados). Isto pode ser verificado no exemplo seguinte: “o aluno DT faz uma festinha na cara do colega MD...”(U2) e “olha para o colega e põe lhe o livro junto...” (R1).

Estes resultados indicam que os alunos DT têm sensibilidade à condição de comunicação do seu interlocutor MD e que adaptam a sua maneira de comunicar as condições de comunicação do colega MD o que mais uma vez vem, como já dissemos, favorecer a sua inclusão.

Outro comportamento de interacção com uma frequência significativa que se destaca é a “expressão positiva” verificada na interacção do aluno MD com os alunos DT. Isto indica nos a atenção que os alunos DT têm para com o colega MD e o prazer que o aluno MD sente ao estar perto dos colegas DT. Certamente por isso o comportamento de interacção “expressão negativa” (verificado nas interacções do aluno MD com os alunos DT), aparece com uma frequência muito pouco significativa, quando o comparamos com os outros comportamentos de interacção.

Voltando um pouco atrás, parece nos importante realçar o comportamento de interacção “falar para chamar a atenção” que se verifica nas interacções dos alunos DT entre si, e nas interacções dos alunos DT com o aluno MD. Em ambos os casos, o valor da frequência deste comportamento de interacção é exactamente o mesmo. Daqui se infere que, o comportamento de interacção “falar para chamar a atenção” é eficaz dentro desta relação.

Parece nos interessante referir que estes alunos DT sendo devidamente enquadrados e sensibilizados seriam elementos capazes de usarem um sistema de comunicação alternativo, o que contribuiria para o desenvolvimento do aluno MD e consequentemente para uma melhor socialização do mesmo.

Todos os percursos da inclusividade são sempre percursos de muitos caminhos partilhados, porque não se conseguem construir sozinhos.

Sendo assim, cremos que a qualidade da inclusão de alunos com MD, está relacionada com as interações verificadas entre os seus pares. Contudo, também é muito importante contemplar a relação dos pares com os professores, os professores com as famílias e as famílias com a comunidade, trabalhando em conjunto e numa cooperação. Só assim se poderão minimizar as barreiras que sempre se colocam à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento dos alunos com multideficiência. Isto vem de encontro à constante tentativa de melhorar e aperfeiçoar a qualidade dos processos interactivos, da qualidade dos contextos sociais de aprendizagem ao nível da sala de aula.

Em relação à nossa terceira questão de investigação onde queremos identificar os comportamentos de interacção dos alunos DT e do aluno MD em função dos dois contextos que estudámos (a sala de aula do regular e a sala da UAAM), é fundamental antes de mais, afirmar que não verificámos uma discrepância significativa na frequência das interações verificadas nos diferentes contextos. A análise dos tipos de comportamentos de interacção mostra por outro lado, diferenças importantes nos comportamentos de interacção dos alunos que, na nossa opinião, reflectem as características individuais do aluno com MD. Assim, as nossas observações mostraram que a criança com MD não usa ainda formas simbólicas de comunicação, limitando-se o seu reportório comunicativo a formas pré-simbólicas que, essencialmente, são interpretadas como expressões de agrado ou de desagrado, formulação de pedidos que são frequentemente interpretados em função do contexto.

É importante referir que as interacções dos alunos DT entre si não estão dependentes do ambiente, contudo podemos afirmar, que os alunos DT apresentam mais comportamentos de interacção com o aluno MD na sala da UAAM.

Será de prever que a educação dos alunos com MD em locais apropriados facilita grandemente o uso de materiais que consequentemente vão facilitar o seu desenvolvimento. Daqui se infere que as unidades especializadas possibilitem uma melhor utilização dos recursos materiais e humanos. As dificuldades que um aluno MD apresentam leva a que a sua aprendizagem espontânea não aconteça, sendo necessário criar espaços adaptados, onde possa desenvolver as suas competências.

É nestes espaços adaptados onde, os alunos DT, podem desenvolver conhecimentos e fazer aprendizagens relativamente ao uso das tecnologias e materiais para que possam também ser um “veículo de ajuda” no trabalho com o colega MD e assim desenvolverem aprendizagens úteis para todos.

Voltando aos resultados obtidos, em relação aos comportamentos de interacção em função dos contextos é de salientar que ambos são importantes no desenvolvimento do aluno MD. A ida dos alunos do regular à sala da unidade é de extrema importância para que não exista um distanciamento destas duas realidades, em que ambas se complementam numa verdadeira inclusão. Do mesmo modo que, a ida do aluno MD à sala do regular, faz com que neste espaço se criem condições que se adaptem ao aluno MD para que este possa participar de uma forma activa e dinâmica dentro das suas capacidades.

A construção do “Eu”, faz-se mediante a interacção com outros. Assim, os alunos DT ao interagirem com o colega MD enriquecem as suas vivências sociais e o seu desenvolvimento moral. As atitudes de ajuda e cooperação que partilham são de igual modo importantes quer para o aluno MD como para os alunos do regular.

Nunes (2008) refere que ter oportunidade para interagir com pares sem necessidades educativas especiais (NEE) nos contextos regulares de ensino e ter experiências significativas nesses contextos é um aspecto relevante a ter em consideração na educação dos alunos com multideficiência. É necessário implementar respostas educativas altamente flexíveis, que utilizem materiais e estratégias diversificadas e adequadas às características de cada aluno, de forma a minimizar as barreiras colocadas à sua aprendizagem, tornando-se premente que os ambientes de aprendizagem apoiem a sua educação e os desafiem a aprender.

Na educação destes alunos é necessário encontrar o meio o menos restritivo possível e simultaneamente o mais adequado para responder às suas necessidades específicas, ou seja, o meio que ofereça mais condições humanas e materiais para proporcionar uma educação de qualidade que ajude o aluno a ter sucesso social e escolar.

Concluímos, que os dois tipos de ambientes que estudámos neste trabalho, são de grande importância na aprendizagem quer dos alunos DT, quer do aluno MD.

No âmbito da nossa quarta questão de investigação, pretendemos saber se os comportamentos de interacção verificados entre os alunos variam com as actividades propostas. Partindo do pressuposto de que é desejável, para promover o desenvolvimento, uma maior frequência de comportamentos de interacção o aluno com MD, o facto de se ter verificado que nas actividades de tintas e de massas, no contexto da sala UAM, o aluno com MD teve uma frequência inferior de comportamentos de interacção, pode levar a considerar as vantagens de passar a implementar este tipo de actividades na sala do regular.



Relativamente às actividades desenho e conto, a frequência dos comportamentos de interacção não revelou grandes diferenças, pelo que outros critérios deverão influenciar a escolha do contexto para a sua implementação.

Da análise dos dados salienta-se também que na actividade de desenho o comportamento de interacção “tocar para chamar a atenção” foi bastante utilizado, o que nos indica que o contacto físico entre os alunos DT e o aluno MD é uma forma de comunicação regularmente utilizada. Daí, que seja importante referir novamente que o contacto físico entre os alunos ajuda na promoção do aluno MD nas actividades e ao mesmo tempo também proporciona experiências sensoriais e uma sensação de segurança emocional necessária.

Neste estudo, verificou-se que os alunos DT demonstraram naturalmente aptidão para se aproximarem fisicamente do aluno MD, dando importância ao toque. Pareceu-nos haver um bom senso por parte dos alunos DT que foi sempre posto em prática em qualquer fase do trabalho que permitiu ainda o “bem-estar” do aluno MD.

Podemos reforçar a ideia de que os alunos DT quando devidamente informados e formados, podem envolver-se de tal modo nas rotinas e actividades dos colegas com MD, de modo a promoverem a verdadeira inclusão.

As actividades da criança com MD devem ser adaptadas às suas características e necessidades, pois só desta forma a criança com multideficiência poderá ter um nível de participação mais elevado e numa participação activa haverá mais possibilidades de interacções comunicativas e logicamente maior oportunidade de aprendizagem. E neste sentido, é importante que os professores dêem atenção às preferências da criança organizando um trabalho com base nos seus interesses, criando paralelamente um ambiente encorajador para que a criança possa interagir com os outros e com os objectos num ambiente o mais real possível.

Sabemos que as crianças com multideficiência realizam o seu processo de comunicação a partir de formas de comunicação não simbólica. Será importante que os adultos que estão com estas crianças lhes ensinem formas de comunicação mais simbólicas usando para isso tecnologias de apoio, ou o uso de objectos de referência ou ainda partes do objecto, imagens, fotografias, desenhos ou símbolos.

Ao longo deste estudo, verificamos que as interacções das crianças eram realizadas a partir, por exemplo do “olhar” ou da “agitação do corpo” ou das “expressões faciais”; por isso consideramos muito importante que os professores dêem muita atenção a estas formas de comunicação, necessitando para isso de conhecimentos específicos na área da comunicação.

Antes de finalizarmos este estudo, pareceu nos pertinente reflectir um pouco sobre os estudos que foram realizados no âmbito da inclusão de alunos com deficiência, referidos no nosso primeiro capítulo, e compara los com o nosso presente estudo. Uma das diferenças entre os estudos referidos e o nosso, está na metodologia utilizada. Também os resultados destes três estudos chamam a atenção para as dificuldades que surgem na inclusão e a exclusão de alunos com NEE em salas do regular. Os resultados obtidos pelo nosso estudo, pelo contrário, parecem indicar que os alunos do regular têm cuidado com o bem-estar do colega MD, mostrando grande sensibilidade e agindo no sentido de promover a sua participação nas actividades, o que nos indica que a inclusão é possível, uma vez que não se verificou diferenças importantes na frequência das interacções dos alunos DT com o aluno MD em função dos contextos.

Contudo, parece nos muito importante deixar aqui referido que seria necessário que nos planos de intervenção deste aluno MD, houvesse uma diversificação de actividades na sala da UAAM, uma vez que na sala do regular o aluno apresenta uma participação positiva nas actividades que lá se realizam.

Podemos inferir ainda que os referidos estudos apontam que, os resultados positivos da inclusão podem estar relacionados com uma estimulação precoce, atendimentos especializados dos alunos com necessidades especiais, estar incluído na escola do regular onde exista uma participação activa onde o ambiente é estimulador e a presença de equipamentos especiais de acordo com as necessidades dos alunos.

Por outro lado, os resultados negativos da inclusão são apontados como consequência das barreiras arquitectónicas das escolas, falta de informação e formação dos professores de classes de inclusão, inalteração do ambiente escolar para recepção dos alunos com necessidades especiais, inadequação de procedimentos de ensino, a indiferença do grupo de alunos em relação ao aluno com necessidades especiais, baixa frequência às aulas e pouca exposição dos alunos com necessidades especiais a situações sociais.

Como afirmam Bradley e Levy (2002) a pessoa com multideficiência que tem acentuadas limitações visuais necessita de aprender a comunicar, carece de alguém que a ajude a dar sentido ao seu mundo, para que as coisas que se passam à sua volta não aconteçam de uma forma inesperada.

## **IV CAPÍTULO**

**CONCLUSÃO**

**IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA**

**LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

**QUESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES NO FUTURO**

## **1. Conclusão**

Com o presente trabalho pretendeu-se estudar as interações entre uma criança com MD e os seus pares com DT.

No estudo são descritos os comportamentos de interação da criança com MD dirigidos aos pares e dos pares dirigidos à criança com MD. São também descritos os comportamentos de interação entre as crianças com DT quando estão envolvidas em actividades com a criança com MD.

O estudo decorreu no contexto de uma escola de referência para a educação da criança com MD. Em conformidade com o PEI do caso estudado, estão previstas actividades que decorreram no contexto de sala de sala da UAAM e do contexto de uma sala do ensino regular.

Assim, para este estudo, foram observadas as interações entre o aluno com MD e pares com desenvolvimento típico nos dois contextos. As actividades em que decorreram as observações das actividades, embora fossem orientadas, pelos adultos foram actividades escolhidas pelas crianças da sala do regular com DT.

Ao longo do estudo, tanto na primeira fase de observação de carácter etnográfico, como na segunda fase de observação sistemática, foram consideradas as mesmas actividades.

Em termos gerais os dados recolhidos mostram que esta criança multideficiente tem limitações graves no funcionamento global e da comunicação.

As observações realizadas permitem descrever os seus comportamentos de interação. Assim, a forma como esta criança comunica, consiste em comportamentos de interação muito elementares, de um nível de comunicação não simbólico, incluindo

comportamentos como o olhar, expressões faciais e agitação corporal. Estes comportamentos de interacção foram observados nos diferentes contextos (sala do regular e UAAM) e diferentes actividades (tinta, massa desenho e história).

Tendo em atenção as características do aluno MD, no que diz respeito ao facto de ser invisual, pensamos que ao nível da comunicação ele poderá usar os objectos de referência reais para comunicar os seus desejos, necessidades e ainda poder ter noção do que vai acontecer a seguir nas rotinas do dia-a-dia.

Dos resultados obtidos salientam-se os aspectos que se afigurem mais significativos e sobre os quais importa apresentar as seguintes conclusões:

Os dados deste estudo mostram que esta criança com MD se envolve em actividades e em interacção com os pares no contexto de uma sala do ensino regular. Estes resultados acrescentam-se aos de outros estudos, que sugerem efeitos desenvolvimentais positivos de participação de crianças com MD em actividades nas salas do ensino regular com pares com DT.

Pelo mesmo lado, a sala da UAAM poderá sempre que possível, também estar aberta aos alunos com DT para que possa haver um intercâmbio de experiências.

No contexto das actividades realizadas, o estudo mostra o empenho e o interesse por parte dos alunos DT, na inclusão do aluno com MD, o que sugere que os alunos DT são um importante recurso para a inclusão do aluno MD. Foi notória uma constante preocupação por parte dos alunos DT em relação ao colega MD que se manifestou designadamente, nas interacções que os alunos DT tinham entre si e pelos comentários que faziam. Também foram observados comportamentos de interacção dos alunos DT com o aluno MD demonstrativos de afecto e carinho para com o colega.

Os nossos resultados mostram também, que as interacções comportamentais entre os alunos DT e o aluno MD, são um factor importante das condições ambientais necessárias para que aconteça desenvolvimento, quer ao nível dos alunos DT, quer do aluno MD.

Concluindo, gostaríamos de destacar ainda, que as actividades realizadas nos contextos naturais constituem um facilitador do desenvolvimento e funcionamento humano. Dever se à, por isso, desenvolver uma abordagem pedagógica que deverá ser individualizada e pensada em termos de presente e de futuro.

A promoção do desenvolvimento do aluno MD poderá ser considerada se a sua participação em actividades, na sala de aula e na escola, for enquadrada nessas actividades promovendo se assim a participação do aluno MD em actividades típicas ao mesmo tempo que se incentiva os alunos DT.

Com este trabalho esperamos contribuir para uma melhor compreensão da problemática da multideficiência, para que estes alunos possam ser inseridos nos contextos educativos, com respostas educativas organizadas de modo a criarem oportunidades para que eles possam alcançar ao máximo as suas potencialidades.

## **2. Implicações para a prática**

Com base nas conclusões obtidas neste trabalho apontamos agora algumas recomendações, que no nosso entender possam ter implicação na prática pedagógica dos que trabalham com as crianças com multideficiência.

A primeira recomendação aponta no sentido dos professores na escola perceberem antes de tudo, como é que os alunos DT comunicam com o aluno MD.

Outra recomendação, prende-se com o facto de os professores prestarem atenção aos comportamentos de interacção da criança MD em relação aos alunos DT.

Ainda outra recomendação que nos parece importante referir, é a promoção de actividades que envolvam interacções entre os alunos MD e DT e que desenvolvam mecanismos no processo da comunicação, para que daí possa advir uma maior qualidade de vida do aluno com multideficiência.

A promoção das interacções e das competências de comunicação do aluno MD devem ser uma das prioridades, no plano de intervenção deste. O plano de intervenção deve ser elaborado pela equipe e deverá contemplar um conjunto de objectivos desenvolvimentais que deve estar adaptado às características do aluno MD.

O estudo mostrou que, em algumas das actividades consideradas, o aluno com MD tinha mais comportamentos de interacção no contexto de sala do regular do que na sala da UAAM. Estes resultados sugerem que algumas actividades poderão ter maiores efeitos desenvolvimentais, nas aprendizagens na sala do regular. Um estudo mais extensivo e detalhado das actividades que são actualmente implementadas, na sala do ensino regular, poderia proporcionar um maior leque de escolhas e de oportunidades de aprendizagens para o aluno com MD que favoreciam a sua educação no meio o menos restritivo possível.

Parece-nos também importante salientar a necessidade dos professores usarem instrumentos de registo que possibilitem:

- Registar os comportamentos comunicativos ou potencialmente comunicativos que a criança MD tem, quando interage com os pares em determinada situação e em determinado contexto.



- Analisar as atitudes dos alunos DT nas diversas actividades com o aluno MD

Estes instrumentos, poderão auxiliar numa melhor compreensão dos comportamentos de interacção exibidos, ajudando assim os professores a poderem dar respostas adequadas aos comportamentos utilizados pelos alunos com MD.

### **3. Limitações do estudo**

Depois da realização deste estudo e chegando à parte final do mesmo, consideramos importante deixar aqui alguns aspectos que no nosso entender limitaram o estudo.

Assim:

Não podemos generalizar o estudo, pois só uma criança MD fez parte do público-alvo, isto é, o presente trabalho sugere uma abordagem metodológica de estudo de caso, centrada numa criança com MD em ambientes próximos no contexto de uma escola de referência, sala UAAM e sala do ensino regular onde despende algum do seu tempo, bem como alunos DT desse grupo, que a acompanharam em algumas actividades.

Nesta medida, os resultados deste estudo seriam naturalmente diferentes se este tivesse sido conduzido noutro contexto com outras pessoas.

Em relação às actividades, consideramos que das quatro actividades escolhidas, houve pouca diversidade, sendo três destas muito semelhantes (tintas, massas e desenho).

Poderá ser questionável, em particular, a actividade de desenho, pois trata se de um aluno MD invisual. O mesmo se passa com a actividade de conto, pois este aluno é uma criança com grandes limitações no desenvolvimento (ao nível da compreensão e da linguagem oral).

#### **4. Questão para investigação no futuro**

Depois deste estudo, pensamos que algumas questões ficam por investigar. Uma dessas questões está relacionada com a criação de oportunidades para as crianças MD comunicarem mais eficazmente. Uma outra questão que pensamos ser importante é criar oportunidades comunicativas da criança MD em vários contextos, nomeadamente na família, alargando assim o leque das relações afectivas e sociais.

Pensar a criança MD em termos de inclusão escolar é importante, mas pensamos que não devemos ficar por aqui, pois é também muito importante alargar este conceito e podermos falar da inclusão da criança MD na sociedade da qual faz parte integrante. Daí que seja então cada vez mais útil e necessário ajudar a criança com multideficiência a desenvolver as suas capacidades comunicativas.

## Bibliografia

Amaral, I. (2002). Characteristics of Communicative Interactions Between Children with Multiple Disabilities and their Non-Trained Teachers: effects of an intervention process. Tese de doutoramento, não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto. Porto.

Amaral, I. e Ladeira, F. (1999). *Alunos com multideficiência nas escolas do ensino regular*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. Apoios Educativos.

Amaral., Gonçalves, A., Nunes., Duarte, F. e Saramago, A. R. (2004). Avaliação e Intervenção em Multideficiência. Centro de Recursos para a Multideficiência. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio- Educativo. Lisboa.

Bloom, Y, (1990). Objects Symbols: A communication option. The Royal New South Wales Institute for Deaf and Blind Children. Monograph Series- Number 1, Noth Rocks Press, Australia

Bradley, H. e Levy, G. (2002). *Encouraging and developing early communication skills in adults with multiple disabilities*. RNIB.

César, Margarida (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de dialogo de todos para todos. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre inclusão*. Da educação à Sociedade. Porto: Porto Editora

Chen, D. E Dote-Kwan, J. (1998). Early Intervention Services for young children Who have Visual Impairment with other Disabilities and theirs families. Chapter 10, in: S. Z. Sacks e R. K. Silberman, *Educating students who have Visual Impairments with another disabilities*. Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp 17-43). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997b). Práticas tradicionais na colocação do aluno com necessidades educativas especiais. In L. M. Correia (Org.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp 11-16). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp.23-29). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M., Martins, A. P. L., Santos, A. C., Ferreira, R. M. S. (2003). Algumas estratégias a utilizar em salas de aula inclusivas. In L. M. Correia, *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (pp.31-52). Porto: Porto Editora.

Downing, J. D. (1999). *Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities*. Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.

Downing, J. D. (2002). *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms*. Second Edition. Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.

Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (1994). *Inclusive Schools movement and the radicalization of special education reform*. *Excepcional Children*, 60, 294-309.

Lee, M. e Macwilliam, I. (2002). *Learning together. A creative approach to learning for children with multiple disabilities and a visual impairment*. Royal National Institute for the Blind. RNIB

Lopes M. Celeste Sousa, (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga

Martins, A. P. L. (2000). *O movimento da Escola Inclusiva: Atitudes dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na área de Dificuldades de Aprendizagem. Original não publicado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2005). *Unidades especializadas em multideficiência. Normas Orientadoras*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo.

National Joint Committee For The Communicative Needs of Persons With Severe Communication Disabilities (1992). *Guidelines for meeting the communication needs of persons with severe disabilities*. ASHA, 34, (suppl. 7), 1-8.

Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência* guia para educadores. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.

Nunes, C.(2004). “Avaliação e Intervenção em Multideficiência”. Centro de Recursos para a Multideficiência. Amaral, I.; Saramago, A. R.; Gonçalves, A.; Nunes, C. & Duarte, F. (2004). Ministério da Educação, DGIDC.

Nunes, C. (2005). «Alunos com Multideficiência na Sala de Aula». In Inês Sim-Sim (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola* Lisboa: Texto Editores. Educação Hoje.

Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita. Organização da resposta educativa*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio – Educativo.

Orellove, F. P. e Sobsey, D. R. N. (2000). *Educating Children with Multiple Disabilities: a Transdisciplinary Approach*. 3ª Edição. Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.

Pereira, M. C. e Vieira, F. D. (1996). *Se houvera quem me ensinara... A educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Textos de Educação. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviços de Educação

Rodrigues, D. (Org.) (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Vol.2. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/ Edições FMH.

Stainback, Susan; Stainback, Willian. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Stillman, R. e Siegel-Causey, E. (1989). *Introduction to Nonsymbolic Communication*. in: E. Seigel-Causey e D. Guess. *Enhancing Nonsymbolic Communication Interaction among Learners with Severe Disabilities*. Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.

Trenholm, S. (1999). *Thinking through Communication an introduction to the study of human communication*. Segunda Edição. Needham Heights. Allyn and Bacon.

UNESCO (1994). Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade. *Declaração de Salamanca*.

<http://sitio.dgidec.min-edu.pt>

[http://w3.ufsm.br/revistasaudef/2004/30\(1-2\)41-49,%202004](http://w3.ufsm.br/revistasaudef/2004/30(1-2)41-49,%202004)

<http://www3.ufpa.br/ppgtpc/dmdocuments/MESTRADO/DissertInezVitorino2008>

[http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&rlz=1W1ADFA\\_pt-PT&q=modelo+ecologico+&aq](http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&rlz=1W1ADFA_pt-PT&q=modelo+ecologico+&aq)

<http://www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/deficienciamultipla.htm>

## **INDICES DOS ANEXOS**

Anexo nº1-Entrevista ao professor da turma do regular	69
Anexo nº2-Análise de conteúdo da entrevista	78
Anexo nº 3-Grelha de observação etnográfica	81
Anexo nº4-Exemplo uma sessão de observação etnográfica	82
Anexo nº5- Análise de conteúdo das observações etnográficas	84
Anexo nº6- Categorização dos comportamentos de interacção	88
Anexo nº7- Grelha de observação sistemática	91
Anexo nº8- Índice das sessões de observação sistemática	92

## **Anexo nº 1- Entrevista realizada ao Professor do regular**

**Tema da entrevista: “recolher dados sobre aspectos relacionais dos alunos da turma do 2º/3º E ”**

### **Objectivos da entrevista:**

Recolher informação em relação:

- a) a caracterização do entrevistado
  - b) a caracterização da turma do 2º/3º E e sua inserção no contexto escolar.
  - c) a caracterização dos casos emergentes da turma concretamente em relação aos aspectos relacionais.
  - d) em relação as inter acções dos alunos quando participam em actividades conjuntas com os alunos da UAAM.
- Saber que conhecimentos e prática tem o professor do regular em relação às crianças com MD.



Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>Conseguir que a entrevista se torne necessária, oportuna e pertinente.</p> <p>Motivar o entrevistado.</p> <p>Garantir a confidencialidade.</p>	<p>Apresentação do entrevistado/entrevistador.</p> <p>Motivos da entrevista.</p> <p>Objectivos</p>	<p>Entrevista semi-directiva.</p> <p>Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado.</p> <p>Tratar o entrevistado com delicadeza e recebe-lo num local apazível.</p> <p>Pedir para gravar a entrevista.</p>
<p>Bloco B</p> <p>Perfil do entrevistado</p>	<p>Caracterizar o entrevistado</p>	<p>Idade.</p> <p>Habilitações académicas e profissionais</p> <p>Opinião em relação à inclusão de crianças MD</p>	<p>Estar atento às reacções do entrevistado e anotadas por escrito.</p> <p>Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas</p>

Bloco C  Perfil da turma	Caracterizar a turma em termos comportamentais e relacionais.  Fazer o levantamento de representações e expectativas em relação à turma	Dados pessoais e sócio-escolares.  Percurso escolar: aspectos positivos e negativos.  Expectativas.	Ter em atenção os comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado
Bloco D  Casos emergentes da turma	Caracterizar, os alunos que sobressaem do conjunto da turma	Dados pessoais e sócio-escolares.  Percurso escolar: aspectos positivos e aspectos negativos.  Situação actual  Expectativas.	Prestar atenção ao posicionamento do professor em relação aos alunos que destaca do conjunto da turma
Bloco E  Dados complementares	Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos.	Vivencias.  Constrangimentos.	
Conclusão	Agradecer		

Depois de ser explicado ao Professor da turma do regular que esta entrevista faz parte de um trabalho de dissertação de uma tese de mestrado, realizámos então as seguintes perguntas:

1ª Questão: Quais são as suas habilitações académicas?

-Tenho licenciatura em 1º ciclo e mestrado em educação e formação de adultos

2ª Questão: Há quantos anos lecciona?

-Desde 29 de Setembro de 2000. Há 9 anos.

3ª Questão: Caracterize a turma do 2º/3º E, tendo em conta os aspectos que considere relevantes!

-É uma turma composta por 23 alunos e que tem dois anos de escolaridade inseridos no mesmo grupo, 2º e 3º. Esta turma foi composta por alunos que iniciavam o 1º ano de escolaridade e alunos do segundo ano de escolaridade (esta razão prendeu-se com o facto de se fazer mais uma turma). Neste momento tem 13 alunos a frequentar o 2º ano de escolaridade (8 rapazes e 5 raparigas) e 10 alunos a frequentar o 3º ano de escolaridade (4 rapazes e 6 raparigas). Turma muito heterogénea, o nível etário médio é de 8,61 anos, e que este ano recebeu novos alunos (na sua maioria repetentes).

4ª Questão: Descreva como é que a turma funciona ao nível do comportamento e nas questões de relacionamento entre os pares da mesma turma!

-A turma tem um enorme potencial em relação à aprendizagem dos programas, face à sua variedade e às características dos alunos que a compõem. O comportamento da turma inicialmente poder-se-ia caracterizar por alguma imaturidade, elevado grau de distração e falta de regras de sala de aula. No entanto se bem que ainda tendem a ser

um pouco quezilentos entre eles, mas ao longo do tempo têm desenvolvido capacidade de agir e ter atitudes que demonstram muita humanidade, carinho e entreaajuda entre eles. Têm evoluído de forma muito positiva.

5ª Questão: quais são as suas expectativas em relação à turma no que se refere ao nível do comportamento?

-Como referido anteriormente estes alunos têm evoluído de uma forma muito positiva. As suas características pessoais e a enorme variedade de personalidades que os caracterizam levam a crer que o seu comportamento (as suas atitudes) tem tendência para melhorar, superando em muito as expectativas que se geraram ao redor da turma (expectativas essas muito negativas) no início do ano lectivo.

6ª Questão: Indique os “casos de alunos” com dificuldades ao nível da disciplina e aspectos relacionais.

- Há a salientar diversos casos de alunos com características disciplinares e comportamentais distintas. O aluno 1; aluna 4; aluna 6; aluno 8; aluno 10; aluno 21.

7ª Questão: Já alguma vez trabalhou com crianças com MD?

Sim, já trabalhei durante um ano lectivo com crianças MD.

8ª Questão: Em relação as crianças do regular que destacou, quais são as actividades que estas preferem realizarem na sala de aula?

-As actividades variam de aluno para aluno, mas de modo geral é através do uso do “Magalhães” que estes alunos se têm mais motivado e concentrado (quer através de jogos, quer através do recurso a programas como o Microsoft Office ou PowerPoint).

9ª Questão: tendo em conta os “casos de alunos com dificuldades de relacionamento “ que assinalou, indique aspectos e também situações que considere convenientes de serem objecto de observação.

-A maneira destes alunos estarem na hora das refeições; as suas reacções agressivas durante a hora do intervalo; o tipo de brincadeiras desorganizadas uns com os outros; o tipo de vocabulário rebelde; a interacção na sala de aula onde se nota a falta de inter ajuda.

10ª Questão - Na sua turma recebe crianças com MD? Qual a sua opinião sobre o assunto?

-Sim, recebo com muito gosto crianças com MD na minha turma. É extremamente benéfico para todos. Como referi anteriormente a riqueza desta turma deve-se aos elementos que a compõem e é precisamente a “diferença” que existe entre eles que a torna “especial”. Considero que estas crianças aprendem com as vivências e experiências que cada um tem para lhes dar, e a presença de crianças MD permite ver o mundo de uma outra forma, de uma maneira “diferente”. Não podemos esquecer que também temos de ter em atenção as necessidades da criança com MD, de modo a que lhe seja oferecido na escola regular, uma Educação Especial que, em um sentido mais amplo, signifique educar, preparar para vida, deixar marcas, orientar, conduzir.

11ª Questão: Que dificuldade tem sentido, em relação à inclusão de alunos MD?

- A necessidade de atendimento especializado ao nível dos técnicos (terapeutas); necessidade de auxiliares, pois estes alunos são bastante dependentes nas actividades da vida diária. Os professores das escolas regulares não estão preparados, em termos práticos e técnicos, para atender à demanda. As salas dessas escolas são consideradas inadequadas para a permanência do MD.

12ª- Questão: Estes alunos do regular que referiu já alguma vez tiveram contacto directo com os alunos MD da sala da UAAM?

-Sim.

13ª-Questão: esses contactos são realizados em contexto de sala de aula e da sala da UAAM?

-Sim em ambas.

14ª-Questão: No seu parecer, considera importantes os contactos entre as crianças do regular e as crianças com MD?

-Sim, considero muito importantes. Com estes contactos os alunos têm oportunidade de ver a escola com outros olhos, e verificar que esta tem um papel muito mais importante e abrangente. Estes contactos e todos os projectos e actividades desenvolvidas provocam mudanças físicas, psíquicas, sociais e comportamentais relacionadas com a postura e mentalidade dos alunos, tornando-se sem sombra de dúvida uma mais-valia para sua formação individuais.

15ª-Questão: Como descreveria a relação entre as crianças da turma com as crianças com MD?

-Antes de mais, uma relação de respeito, não existe uma demonstração de “pena” ou “compaixão”, mas sim de carinho e de uma enorme consideração pelas crianças com MD.

16ª-Questão: Que actividades considera mais adequadas e/ou procura implementar quando tem crianças com MD na sala de aula?

-Actividades de carácter mais lúdico: desenho; pintura; música; dança, em suma, actividades que apelem aos sentidos na sua totalidade, de modo a que todos possam desenvolver ao máximo as suas competências e possam evidenciar que traço mais os caracteriza.

17ª-Questão: A criança com MD participa nessas actividades?

-Sempre que possível com a ajuda dos professores da sala da UAAM tenta se adaptar os matérias e o espaço as necessidades das crianças com MD

18ª-Questão: A ajuda de alunos do ensino regular facilita a participação das crianças com MD?

-Sim. O apoio dos alunos do regular chega mesmo a contagiar positivamente todos os intervenientes da comunidade educativa (pais, auxiliares e outros técnicos). Ora assim temos a chave para que a participação das crianças com MD decorra sob o ponto de vista social, pessoal, educacional da forma mais positiva.

19ª-Questão: Como caracteriza o comportamento do grupo dos alunos com dificuldades de relação que referiu, quando participam em actividades com os alunos da sala da UAAM?

-A forma de agir e falarem uns com os outros altera se quando estão junto das crianças com MD. Em suma, pode se dizer que passam a comunicar uns com os outros de uma forma mais tranquila, amiga, parecendo que se ouvem melhor uns aos outros.

Penso que não se trata de uma questão de “pena ou compaixão” como referido anteriormente, mas denota-se no comportamento dos alunos um cuidado e uma preocupação constante em se sentirem úteis, ao mesmo tempo um “exemplo” e uma

“forma” de amostrarem o quanto eles também são importantes e isso altera a sua forma de estar de uma forma muito positiva.

Este grupo de alunos solicita me muito no sentido de serem eles a participarem nas actividades de inter ajuda com os colegas MD, o que me leva a pensar que tem grandes possibilidades de poderem a vir a ser alunos mais tolerantes, educados, condescendentes e melhor amigos entre si.



## Anexo nº2- Análise do conteúdo da entrevista

<b>Perfil do entrevistado</b>	Experiencia profissional no ensino regular	-“há 9 anos”
	Experiencia com crianças MD	-“já trabalhei durante um ano lectivo”
	Consequência da experiencia com crianças MD	-“recebo com muito prazer crianças com MD” -“ é extremamente benéfico para todos” -“ a presença de crianças MD permite ver o mundo de outra forma, de uma maneira diferente” -“ considero muito importante”
<b>Perfil da turma</b>	Situação ensino-aprendizagem	-“Turma muito heterogénea...” -“...enorme potencial em relação à aprendizagem dos programas...face as características dos alunos...”
	Situação comportamental	-“O comportamento da turma pode caracterizar se por alguma imaturidade, elevado grau de distração e falta de regras na sala de aula.” -“ao longo do tempo têm desenvolvido capacidade de agir e ter atitudes que demonstram muita humanidade, carinho e entreajuda...”
<b>(continuação do perfil da turma)</b>	Expectativas	-“Têm evoluído de uma forma muito positiva.” -“...o seu comportamento (e as atitudes) têm tendência para melhorar, superando em muito as expectativas ... (expectativas essas muito negativas) no início do ano

		lectivo.”
<b>Casos emergentes da turma</b>	Características do grupo de alunos destacados	<p>-“há a salientar diversos casos de alunos com características disciplinares e comportamentais distintas.”</p> <p>-“A maneira destes alunos estarem na hora das refeições, as suas reacções agressivas durante a hora do intervalo; o tipo de brincadeiras desorganizadas uns com os outros; o tipo de vocabulário rebelde; a interacção na sala de aula onde se nota a falta de inter ajuda.”</p> <p>-“...é através do uso do “Magalhães” que estes alunos se têm motivado e concentrado.”</p>
	Aspectos positivos destes alunos	<p>“A forma de agirem e falarem uns com os outros alteram se quando estão junto das crianças com MD.”</p> <p>“...passam a comunicar uns com os outros de uma forma mais tranquila, amiga, parecendo que se ouvem melhor uns aos outros.”</p> <p>“...denota se no comportamento dos alunos um cuidado e uma preocupação constante em se sentirem úteis...mostrarem o quanto eles também são importantes...”</p>
	Aspectos negativos destes alunos	<p>“...o comportamento da turma inicialmente pode caracterizar se por...elevado grau de distracção e faltas de regras na sala de aulas...”</p>

<b>(continuação dos casos emergentes da turma)</b>	Expectativas	“Este grupo de alunos solicita me muito no sentido de serem eles a participarem nas actividades de inter ajuda com os colegas MD, o que me leva a pensar que tem grandes possibilidades de poderem a vir a ser alunos mais tolerantes, educados, condescendentes e melhor amigos entre si.”
<b>Dados complementares</b>		Não foram referidos

### **Anexo nº 3- Exemplo de grelha de registo de observação etnográfica**

<b>Grelha de registo de observação etnográfica</b>	
<b>Observação nº:</b> <b>Data:</b> <b>Nome da actividade:</b> <b>Local da actividade:</b> <b>Participantes:</b>	
Registo de notas retiradas da observação directa da actividade	Interacções verificadas na observação
Descrição pormenorizada da actividade após observação:	Registo pormenorizado das interacções

#### Anexo nº4 -Exemplo do registo de uma das sessões de observação etnográfica

Grelha de registo de observação etnográfica	
<p><b>Observação nº: 2</b></p> <p><b>Nome da actividade:</b> Tintas (Pintura com os dedos e pincel)</p> <p><b>Local da actividade:</b> Sala da UAAM</p> <p><b>Participantes:</b> alunos DT e aluno MD</p>	
<p><i>Registo de notas retiradas da observação directa da actividade:</i></p> <p>Início da actividade:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Entram na sala e vão junto do colega MD e dizem lhe “olá”, tocando lhe si na cara,</li><li>• Em seguida dirigem se para a mesa onde vão fazer a actividade, chamando se uns aos outros</li><li>• Dirigem se para a mesa da actividade onde está o material,</li></ul> <p>Desenvolvimento da actividade:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• A actividade desenvolve se num ambiente calmo e sem barulho.</li><li>• Os pincéis e tintas assim como as folhas estão em cima da mesa,</li><li>• Os alunos DT dispõem se à volta da mesa, mas todos querem ficar junto do colega MD,</li></ul> <p>Final da actividade:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• A actividade termina dentro de um ambiente de cooperação entre todos, o aluno MD esteve junto dos colegas durante todo o tempo em que decorreu a actividade.</li></ul>	<p><i>Interacções verificadas na observação:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Os alunos DT falam entre si;</li><li>• Ao sentir a presença dos colegas o aluno MD fica com a cara feliz pois sorri para os colegas;</li><li>• Dão indicações uns aos outros de que devem ir para junto da mesa onde se vai realizar a actividade;</li><li>• Os alunos DT falam várias vezes entre eles,</li><li>• Um aluno da sala do regular olha para o colega MD e num tom baixinho vai ajuda lo a pegar no pincel,</li><li>• O aluno MD vira a cara na direcção do colega e pede lhe beijinhos, fazendo sinais com os lábios,</li><li>• Os alunos DT olham frequentemente para o colega MD que está junto deles,</li><li>• O aluno MD, balança o corpo mostrando se contente,</li></ul>

<p><i>Descrição pormenorizada da actividade após observação:</i></p> <p>Os alunos da sala do regular vão à sala da UAAM realizar a actividade de pintura com pincéis e com os dedos.</p> <p>Ao entrar na sala tiram os casacos calmamente e vão até junto do colega MD para o cumprimentarem. Dizem “olá” ao colega e todos lhe fazem uma festinha na cara.</p> <p>De seguida olham para a mesa que já está preparada para a actividade. É lhes dito que podem ir para junto da mesa e começarem a trabalhar. Um colega parece estar distraído mas é alertado por outro que lhe diz “vamos pintar”.</p> <p>O grupo aproxima-se da mesa e um deles leva a cadeira de rodas onde está o aluno MD.</p> <p>O grupo de alunos comenta uns com os outros que “gostam de fazer isto”.</p> <p>Um aluno do regular diz a outro que “o colega MD quer pintar”. E um aluno vem ajudar o colega MD, pegando-lhe na mão e ajuda-lo a pintar dizendo-lhe “vamos pintar juntos”.</p> <p>Os alunos DT falam uns com os outros para pedirem a tinta.</p> <p>Outro aluno DT que está próximo do colega MD, “faz uma festinha na cara para ele se virar na direcção do papel”.</p> <p>Os alunos que estão a partilhar a actividade com o colega MD falam com ele sobre “o que estão a fazer e dizem-lhe que a tinta está fria”.</p> <p>Um aluno da sala do regular chama a atenção de todos os seus colegas para “olharem para o trabalho do colega MD”.</p>	<p><i>Registo pormenorizado das interacções</i></p> <p>Os alunos DT falam entre eles para pedir a tinta, para comentar que gostam de fazer a actividade, para chamar a atenção que vai começar a actividade, que o aluno MD quer pintar e que olhem para o trabalho do colega.</p> <p>Também alguns alunos da sala do regular falam com o colega MD para lhe dizerem “olá”, que vão pintar juntos e que a tinta está fria.</p> <p>Os alunos DT cumprimentam o aluno MD tocando-lhe na face e fazendo-lhe uma festa na cara.</p> <p>Também tocam no colega para lhe manipularem o membro para o ajudarem a pintar.</p> <p>Os alunos DT olham frequentemente para o colega MD.</p> <p>O aluno MD faz uma cara feliz, pois sorri para os colegas do regular.</p> <p>O aluno MD vira a cara na direcção do colega do regular e pede-lhe beijinhos, fazendo sinal com os lábios.</p> <p>O aluno MD balança o corpo porque está contente.</p>
---	---

**Anexo nº5-Análise de conteúdo da observação de carácter etnográfico em que (Rnº) Significa “Sala do Regular” e nº da sessão e (Unº)-“UAAM “e nº da sessão**

<b>Comportamentos de interacção</b>	
<b>Dos alunos do regular</b>	<b>Do aluno MD</b>
<p>-falam uns com os outros para comentar que “é bonito” (R1)</p> <p>-tocam se uns nos outros (R1)</p> <p>-olha para o colega MD e põe lhe o livro junto do nariz para que o colega MD o possa cheirar dizendo “cheira bem” (R1)</p> <p>-sorriem uns para os outros (R1)</p> <p>-um aluno olha para colega MD quando a história acaba (R1)</p> <p>-falam do colega MD para dizerem que o colega MD “está a gostar” (R1)</p> <p>-um aluno diz a outro “sai daqui” (R1)</p> <p>-um aluno pergunta a outro se quer brincar consigo no recreio (R1)</p> <p>-dizem olá indo junto do colega MD, tocando lhe na cara” (U2)</p> <p>-falam uns com os outros para dizer “dá me a tinta” (U2)</p> <p>-sorriem uns para os outros e dizem “gosto de fazer isto” (U2)</p> <p>-Um aluno diz a outro que o colega MD “quer pintar” (U2)</p> <p>-Um aluno diz ao colega MD “vamos pintar”</p> <p>-pega na mão do colega MD para manipular o membro do colega MD e ajudá lo a pintar e diz lhe “vamos pintar juntos” (U2)</p> <p>-faz uma festinha na cara do colega MD para ele se virar na direcção do papel (U2)</p> <p>-falam com o colega MD sobre o que estão a fazer e para dizer que a “tinta está fria” (U2)</p> <p>-um aluno diz aos colegas que devem olhar para o trabalho do colega MD (U2)</p>	<p>-fica irrequieto, baloiçando o corpo quando ouve barulho” (R1)</p> <p>-fica com uma expressão facial assustada quando ouve um ruído” (R1)</p> <p>-o aluno MD, chora com medo” (R1)</p> <p>-o aluno MD vira a cara em direcção ao colega quando este lhe pergunta se gostou do livro (R1)</p> <p>-expressa uma cara feliz para os colegas quando eles dizem adeus e lhe tocam na cara” (R1)</p> <p>-o aluno MD esta com uma cara feliz pois sorri para os colegas (U2)</p> <p>-vira a cara na direcção do colega e pede beijinhos (U2)</p> <p>-balança o corpo porque está contente (U2)</p>

<p>-Os alunos do regular dizem olá quando o colega MD chega à sala de aula do regular (R3)</p> <p>-Vão fazer um fazer pintura com esponja (R3)</p> <p>- com um sorriso fazem cada um o seu trabalho – alguns dizem “vira o trabalho para mim” (R3)</p> <p>-falam uns com os outros sobre o trabalho dizendo que “gosto de fazer isto” (R3)</p> <p>-chamam se uns aos outros para pedir ajuda para tirar a tinta (R3)</p> <p>- dão ao colega MD a tinta a cheirar” (R3)</p> <p>-dizem que o colega MD “gostou de pintar” (R3))</p> <p>-um aluno pede ao colega que olhe para o seu trabalho (R3)</p> <p>-falam baixo uns com os outros para dizer que o colega MD “não consegue”, “não mexe a mão”,mas “ele está a gostar” e “está feliz”(R3)</p> <p>-fazem uma festa na mão do colega MD” (R3)</p> <p>-diz olá ao colega MD, tocando lhe na cara” (U4)</p> <p>-conversam entre eles sobre o tamanho do bolinho que cada um fez, dizendo “o teu é maior” (U4)</p> <p>-olha para o trabalho do colega MD e pergunta lhe se quer mais (U4)</p> <p>-pega na mão do colega MD e diz lhe que vão pintar juntos (U4)</p> <p>-dá a cheirar ao colega MD a massa (U4)</p> <p>-olha para o colega do lado e pergunta se pode ajudar (U4)</p> <p>-um aluno pede para fazer outro trabalho (U4)</p> <p>-outro aluno explica a forma como vai fazer o seu trabalho, dizendo “vou fazer assim” (U4)</p> <p>-dizem adeus ao colega MD, tocando lhe na cara (U4)</p> <p>-dizem olá ao colega MD (R5)</p> <p>-ajudam o colega MD, pegando lhe na mão (R5)</p> <p>-falam uns com os outros (R5)</p> <p>-toca no membro do colega MD para chamar a atenção e pede que vire a cara para ele (R5)</p> <p>-conversam sobre o que cada um está a fazer e pede ao colega para olhar para ele (R5)</p>	<p>-o aluno MD sorri virando a cara em direcção a um colega que fala consigo (R3)</p> <p>-apresenta uma expressão de choro porque se assusta com o barulho (R3)</p> <p>-o aluno MD sorri (U4)</p> <p>-o aluno MD vira a cara na direcção dos colegas e ouve a conversa (U4)</p> <p>-o aluno MD fica com uma cara triste porque está ansioso com a actividade (U4)</p> <p>-o aluno MD, sorri (R5)</p> <p>-vira a cara na direcção do colega do regular, quando este fala da massa (R5)</p> <p>-o aluno MD baloiça o corpo como forma de pedir mais massa (R5)</p> <p>-fica com cara triste quando ouve o barulho ruidoso dos colegas (R5)</p>
---	--



<p>-observam o trabalho uns dos outros dizendo ao grupo “olha para este” (R5)</p> <p>-olha com atenção para o trabalho do colega e diz lhe para ele fazer como ele (R5)</p> <p>-dizem adeus ao colega MD tocando lhe na cara (R5)</p> <p>-alguns alunos comentam que o colega MD está com “a cara triste” (R5)</p> <p>-Os alunos do regular entram na sala da UAAM e dizem ola (U6)</p> <p>-falam da forma como vão ajudar o colega MD a realizar a actividade dizendo que o colega MD precisa de ajuda e que devem pegar lhe na mão (U6) ”</p> <p>um aluno diz a outro que “a massa é dura”</p> <p>-acaricia na cara o colega MD e este vira a cara em direcção ao colega como forma de responder (U6)</p> <p>-colocam a massa na mão do colega MD e dizem lhe “vamos trabalhar” (U6)</p> <p>-explicam ao colega o que está a fazer” (U6)</p> <p>-combinam quem ajuda o colega MD a ir para a sala na cadeira” (U6)</p> <p>-um aluno diz a outro que o colega MD “não vê” (U6)</p> <p>-fala para o colega MD e diz lhe que vai lavar as mãos (U6)</p> <p>-um aluno ajeita o cabelo do colega MD (U6)</p> <p>-todos dizem olá ao colega MD (R7)</p> <p>-comentam que o colega MD está a sorrir e quer fazer a actividade (R7)</p> <p>-alguns levantam se para conduzir a cadeira de rodas do aluno MD ao lugar (R7)</p> <p>-tocam l na cara do colega MD e fazem lhe uma festinha (R7)</p>	<p>-o aluno MD fica com uma expressão de aflição por sentir a mão com tinta” (U6)</p> <p>-sorri para os colegas virando a cara na sua direcção” (U6)</p> <p>-vira a cara na direcção dos colegas como forma de pedir mais tinta (U6)</p> <p>-cheira a tinta...” (U6)</p> <p>-baloiça o corpo e fica irrequieto quando os colegas saiem da sala para lavar as mãos (U6)</p> <p>- o aluno MD, está a sorrir (R7)</p> <p>-vira a cara na direcção do colega e cheira o colega (R7)</p> <p>-assusta se com o barulho (R7)</p> <p>-choraminga (R7)</p>
--	--

-um aluno diz ao outro que deve falar com o colega MD porque ele ouviu (R7)-falam com o

colega MD para ele saber que vai para aquela mesa (R7)

-explicam ao colega MD que vão ver um livro  
(R7)

-dão o livro ao colega para ele tocar lhe,  
manipulando lhe o membro (R7)

-um aluno diz a outro que o livro cheira bem  
(R7)

-comentam o facto do colega MD não saber pedir o livro (R7)

-um aluno olha para o colega MD (R7)

-vão junto do colega MD e tocam lhe no braço para ele vestir a camisola (U8)

-perguntam ao colega MD se ele gostou de trabalhar (U8)

- um aluno pede a outro que se chegue para lá (U

-vira a cara na direcção de um colega e pede beijinhos (U8)

-Sorri para os colegas (U8)

-vira a cara na direcção do colega, quando ele fala consigo (U8)

-baloiça o corpo e fica irrequieto quando os colegas dizem adeus (U8)

**Anexo nº6- Categorização dos comportamentos de interacção**

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Comportamentos de interacção dos alunos DT entre si</b>	<b>Falam entre si de vários assuntos</b>	<b>falam para fazer pedidos</b>	“quero fazer outro” “posso ajudar”
		<b>falam para chamar a atenção</b>  <b>falam para pedir ajuda</b>  <b>falam para fazer comentários</b>	“vou fazer assim” “vira a cara para mim”  “ajuda me a tirar”  “o teu é maior” “está bonito” “gosto de fazer isto”
		<b>falam para dar uma ordem</b>	“olha para o meu” “sai daqui” “olha para este” “chega te para lá” “faz como eu” “dá me a tinta” “temos que olhar ”
	<b>Falam entre si do aluno MD</b>		“ele não consegue” “ajuda o” “pega lhe na mão” “ele não mexe a mão” “ele quer pintar” “ele quer fazer” “ele está a gostar” “ele não vê” “está feliz” “ele não sabe pedir” “fala com ele” “ele ouve” “ele esta a sorrir” “ele esta com a cara triste” “ele gostou de pintar”
	<b>Olhar</b>		“para o aluno MD cheirar o livro” “quando a história acaba” “o trabalho do colega MD”

<b>Comportamentos de interacção dos alunos DT com o aluno MD</b>			
	<b>Tocar</b>	<p><b>tocam para chamar a atenção</b></p> <p><b>tocam para manipular o membro</b></p> <p><b>tocam para cumprimentar ou despedir</b></p> <p><b>tocam para demonstrar afecto</b></p>	<p>“tocam lhe na cara para ele se virar” “tocam lhe no braço para ele cheirar”</p> <p>“para pintarem juntos” “tocam no braço para ajudar a pintar” “tocam no braço para ele pegar no livro” “tocam no braço para ele vestir a camisola”</p> <p>“tocam na cara para dizer olá” “tocam na cara para dizer adeus”</p> <p>“tocam para fazer uma festa” “tocam para ajeitar lhe o cabelo”</p>
	<b>Falar</b>	<p><b>falam para dar uma instrução</b></p> <p><b>falam para fazer uma pergunta</b></p> <p><b>falam para chamar a atenção</b></p>	<p>“vamos pintar” “vamos lavar as mãos” “vamos para aquela mesa” “vamos trabalhar” “vamos ver o livro” “pega o livro da história que gostas”</p> <p>“queres mais?” “estás a gostar?” “vamos brincar?”</p> <p>“o livro cheira bem” “a tinta esta fria” “a massa é dura” “vira a cara para mim”</p>

<b>Comportamentos de interacção do aluno MD com os alunos DT</b>	<b>Expressão positiva</b>		“sorriu para os amigos” “.tem uma cara feliz” “pede beijinhos”
	<b>Expressão negativa</b>		“assustou se com o barulho” “Chora com medo” “está ansioso com a actividade” “quando ouve ruído” “tem a mão com tinta”
	<b>Cheiro</b>		“cheira os colegas” “cheira o livro” “cheira a tinta” “cheira a massa”
	<b>Movimento do corpo</b>	<b>baloíça o corpo</b>  <b>baloíça o corpo e fica irrequieto</b>	“está contente “ “quer mais um pouco de massa”  “quando os colegas dizem adeus” “quando houve barulho” “quando os colegas saiem da sala para lavar as mãos”
	<b>Vira a cara</b>	<b>vira a cara em direcção ao interlocutor para responder</b>  <b>vira a cara em direcção ao interlocutor para chamar a atenção</b>	“quando o colega lhe pergunta se gostou do livro” “quando o colega fala consigo” “enquanto sorri”  “para pedir beijinhos” “para ouvir a conversa” “porque quer mais tinta”

### **Anexo nº 7- Grelha construída para a observação sistemática**

[illegible]

## **Anexo nº8- Grelhas de observação sistemática:**

### **Grelha de observação sistemática Nº 1**

Local: UAAM

Actividade: tintas

### **Grelha de observação sistemática Nº 2**

Local: sala do regular

Actividade: tintas

### **Grelha de observação sistemática Nº 3**

Local: UAAM

Actividade: massas

### **Grelha de observação sistemática Nº 4**

Local: sala do regular

Actividade: massas

### **Grelha de observação sistemática Nº 5**

Local: UAAM

Actividade: história

### **Grelha de observação sistemática Nº 6**

Local: sala do regular

Actividade: história

### **Grelha de observação sistemática Nº 7**

Local: UAAM

Actividade: desenho

### **Grelha de observação sistemática Nº 8**

Local: sala do regular

Actividade: desenho

### Grelha de observação sistemática nº 1

<b>Alunos DT/Alunos DT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
falam p/ fazer pedidos			X	X	X						3
falam p/ chamar a atenção						X	X				2
falam p/ pedir ajuda						X	X				2
falam p/ fazer comentários						X	X				2
falam p/ dar uma ordem				X							1
falam entre si do colega MD		X		X		X					3
<b>Alunos DT- Aluno MD</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
Olhar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
tocar p/ chamar a atenção			X			X					2
tocar p/ manipular o membro						X	X				2
tocar p/ cumprimentar ou despedir										X	1
tocar p/ demonstrar afecto			X			X		X			3
falar p/ dar instruções	X	X	X	X							4
falar p/ fazer uma pergunta					X	X					2
falar p/ chamar a atenção			X			X			X		3
<b>Aluno MD-Alunos DT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
expressão positiva	X	X				X	X				4
expressão negativa											0
Cheiro			X								1
baloíça o corpo			X			X					2
baloíça o corpo e fica irrequieto										X	1
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ responder		X			X						2
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ chamar a atenção			X	X			X				3



## Grelha de observação sistemática nº 2

<b>Alunos DT /Alunos DT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
falam p/ fazer pedidos		X	X								2
falam p/ chamar a atenção				X	X			X			3
falam p/ pedir ajuda				X	X						2
falam p/ fazer comentários			X	X	X	X	X	X			6
falam p/ dar uma ordem					X	X					2
falam entre si do colega MD			X	X	X						3
<b>Alunos DT/ Aluno MD</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
Olhar	X		X		X		X			X	5
tocar p/ chamar a atenção	X	X	X	X	X				X	X	7
tocar p/ manipular o membro					X	X	X				3
tocar p/ cumprimentar ou despedir										X	1
tocar p/ demonstrar afecto				X			X			X	3
falar p/ dar instruções		X	X	X							3
falar p/ fazer uma pergunta			X	X	X						3
falar p/ chamar a atenção						X	X	X			3
<b>Aluno MD-Aluno DT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
expressão positiva	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
expressão negativa											0
Cheiro			X	X							2
baloíça o corpo			X	X							2
baloíça o corpo e fica irrequieto	X									X	2
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ responder				X	X	X					3
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ chamar a atenção	X		X	X	X	X					5

**Grelha de observação sistemática nº3**

<b>Alunos DT/Alunos DT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
falam p/ fazer pedidos		X					X				2
falam p/ chamar a atenção	X			X							2
falam p/ pedir ajuda		X			X			X			3
falam p/ fazer comentários							X	X			2
falam p/ dar uma ordem		X	X								2
falam entre si do colega MD					X						1
<b>Alunos DT/Aluno MD</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
Olhar	X		X	X				X	X		5
tocar p/ chamar a atenção	X	X	X			X					4
tocar p/ manipular o membro				X		X		X			3
tocar p/ cumprimentar ou despedir										X	1
tocar p/ demonstrar afecto			X			X					2
falar p/ dar instruções		X		X				X			3
falar p/ fazer uma pergunta	X			X							2
falar p/ chamar a atenção		X			X			X			3
<b>Aluno MD-Alunos DT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
expressão positiva	X		X			X				X	4
expressão negativa											0
Cheiro				X			X				2
baloíça o corpo				X			X				2
baloíça o corpo e fica irrequieto		X									1
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ responder				X			X				2
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ chamar a atenção			X								1

**Grelha de observação sistemática nº 4**

<b>Alunos DT /Alunos DT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
falam p/ fazer pedidos	X			X							2
falam p/ chamar a atenção		X					X				2
falam p/ pedir ajuda			X			X					2
falam p/ fazer comentários	X			X				X			3
falam p/ dar uma ordem		X									1
falam entre si do colega MD	X			X		X			X	X	5
<b>Alunos DT / Aluno MD</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
Olhar	X			X						X	3
tocar p/ chamar a atenção		X				X					2
tocar p/ manipular o membro				X			X				2
tocar p/ cumprimentar ou despedir										X	1
tocar p/ demonstrar afecto						X				X	2
falar p/ dar instruções		X	X								2
falar p/ fazer uma pergunta				X		X					2
falar p/ chamar a atenção											0
<b>Aluno MD-Alunos DT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
expressão positiva	X	X	X	X				X	X	X	7
expressão negativa											0
Cheiro				X			X				2
baloíça o corpo	X					X			X		3
baloíça o corpo e fica irrequieto		X			X						2
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ responder		X				X		X			3
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ chamar a atenção	X				X		X				3

**Grelha de observação sistemática nº 5**

<b>Alunos DT /Alunos DT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
falam p/ fazer pedidos			X		X						2
falam p/ chamar a atenção						X	X	X			3
falam p/ pedir ajuda	X	X									2
falam p/ fazer comentários					X			X	X	X	4
falam p/ dar uma ordem	X	X	X		X	X					5
falam entre si do colega MD		X	X	X		X	X	X			6
<b>Alunos DT / Aluno MD</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
Olhar	X	X	X	X		X		X		X	7
tocar p/ chamar a atenção		X		X		X		X		X	5
tocar p/ manipular o membro			X		X	X	X	X			5
tocar p/ cumprimentar ou despedir										X	1
tocar p/ demonstrar afecto	X		X					X			3
falar p/ dar instruções	X	X		X		X					4
falar p/ fazer uma pergunta	X	X									2
falar p/ chamar a atenção			X	X		X					3
<b>Aluno MD /Alunos DT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
expressão positiva	X	X		X	X	X	X		X	X	8
expressão negativa			X					X			2
Cheiro					X		X				2
baloíça o corpo		X				X					2
baloíça o corpo e fica irrequieto							X	X			2
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ responder		X			X	X				X	4
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ chamar a atenção			X				X	X			3

**Grelha de observação sistemática nº 6**

<b>Alunos DT /Alunos DT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
falam p/ fazer pedidos		X		X	X		X				4
falam p/ chamar a atenção			X			X					2
falam p/ pedir ajuda		X			X			X			3
falam p/ fazer comentários			X			X			X		3
falam p/ dar uma ordem	X	X	X								3
falam entre si do colega MD				X	X	X		X			4
<b>Alunos DT / Aluno MD</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
Olhar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
tocar p/ chamar a atenção	X		X	X							3
tocar p/ manipular o membro				X	X	X					3
tocar p/ cumprimentar ou despedir										X	1
tocar p/ demonstrar afecto	X	X	X		X		X				5
falar p/ dar instruções			X	X	X						3
falar p/ fazer uma pergunta				X		X		X			3
falar p/ chamar a atenção		X			X		X				3
<b>Aluno MD-Alunos DT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
expressão positiva	X	X	X	X	X	X				X	7
expressão negativa							X	X	X		3
Cheiro											0
baloíça o corpo	X	X		X						X	4
baloíça o corpo e fica irrequieto				X		X	X				3
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ responder			X			X					2
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ chamar a atenção				X							1

**Grelha de observação sistemática nº 7**

<b>Alunos DT /Alunos DT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
falam p/ fazer pedidos		X	X			X			X		4
falam p/ chamar a atenção				X			X		X	X	4
falam p/ pedir ajuda			X		X			X			3
falam p/ fazer comentários				X		X			X	X	4
falam p/ dar uma ordem		X	X								2
falam entre si do colega MD	X			X	X	X			X	X	6
<b>Alunos DT/ Aluno MD</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
Olhar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
tocar p/ chamar a atenção	X	X	X			X					4
tocar p/ manipular o membro			X		X						2
tocar p/ cumprimentar ou despedir										X	1
tocar p/ demonstrar afecto		X		X		X	X	X			5
falar p/ dar instruções	X	X	X	X							4
falar p/ fazer uma pergunta			X		X		X	X			4
falar p/ chamar a atenção				X	X	X	X				4
<b>Aluno MD-Alunos DT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
expressão positiva	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
expressão negativa											0
Cheiro				X							1
baloíça o corpo		X			X						2
baloíça o corpo e fica irrequieto				X		X	X				3
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ responder			X	X		X					3
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ chamar a atenção					X		X	X	X		4

**Grelha de observação sistemática nº8**

<b>Alunos DT /Alunos DT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
falam p/ fazer pedidos		X	X	X				X			4
falam p/ chamar a atenção		X			X	X					3
falam p/ pedir ajuda			X				X	X			3
falam p/ fazer comentários		X			X				X		3
falam p/ dar uma ordem							X				1
falam entre si do colega MD	X	X	X					X	X	X	6
<b>Alunos DT / Aluno MD</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
Olhar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
tocar p/ chamar a atenção											0
tocar p/ manipular o membro		X	X		X						3
tocar p/ cumprimentar ou despedir										X	1
tocar p/ demonstrar afecto			X			X	X		X	X	5
falar p/ dar instruções				X				X			2
falar p/ fazer uma pergunta					X						1
falar p/ chamar a atenção			X			X					2
<b>Aluno MD-Alunos DT</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>total</b>
expressão positiva	X	X	X	X	X	X	X	X		X	9
expressão negativa									X		1
Cheiro		X									1
baloíça o corpo	X		X		X						3
baloíça o corpo e fica irrequieto									X		1
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ responder		X				X					2
vira a cara em direcção ao interlocutor p/ chamar a atenção				X				X			2